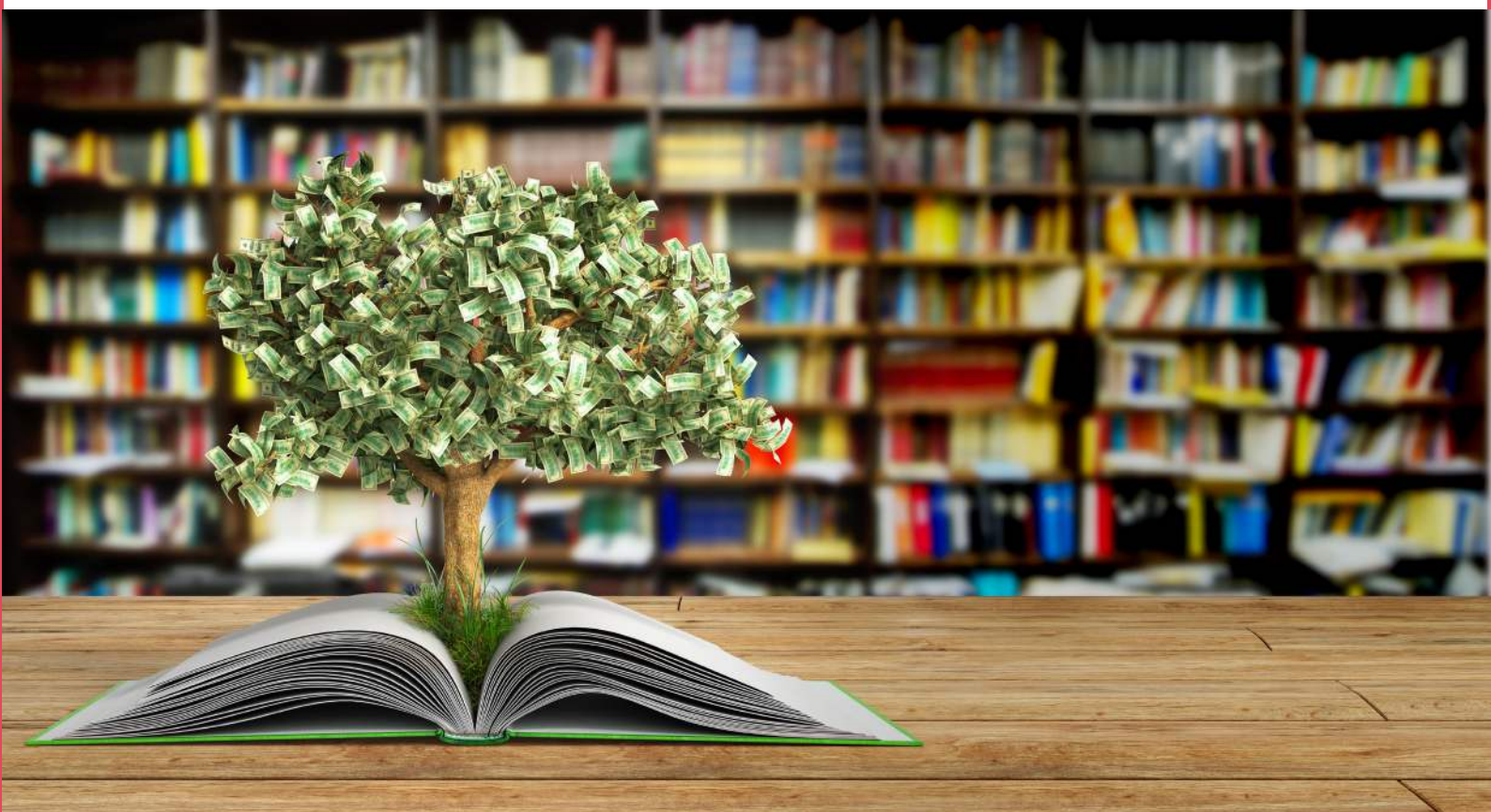


# PISA

Programme for International  
Students Assessment



## OCSE PISA 2018 *FINANCIAL LITERACY* I RISULTATI DEGLI STUDENTI ITALIANI

RAPPORTO NAZIONALE



AREA INDAGINI INTERNAZIONALI INVALSI



---

Rapporto a cura di





PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENTS ASSESSMENT

**Roberto Ricci** Dirigente di Ricerca INVALSI, Rappresentante italiano al PISA Governing Board

**Laura Palmerio** Responsabile Area Indagini internazionali INVALSI, National Project Manager PISA 2018

**Gruppo di lavoro Area Indagini internazionali INVALSI**

Carlo Di Chiacchio, Sabrina Greco, Francesco Annunziata, Andrea Biggera, Paola Bischetti, Elisa Caponera, Marta Catenacci, Angela De Simio, Ines Di Leo, Margherita Emiletti, Chiara Ernetti, Cristina Felici, Serena Isgrò, Diana Teresa Marra, Riccardo Pietracci, Marco Serino, Chiara Vinci, Cristiano Zicchi.

Paola Giangiacomo *Data Manager PISA* (Area Servizi statistici e informativi INVALSI)

**Questo rapporto**

(a cura di Laura Palmerio)

#### **Prefazione**

Anna Maria Ajello (presidente INVALSI)

#### **Autori testi**

Carlo Di Chiacchio (cap. 3 e 4)

Sabrina Greco (cap. 2)

Laura Palmerio (cap. 1)

#### **Elaborazione piano di analisi dei dati**

Area 4 – Indagini Internazionali

#### **Elaborazione dati**

Paola Giangiacomo

(Area Servizi statistici e informativi INVALSI)

#### **Editing grafico e impaginazione rapporto**

Diana Teresa Marra

(Area Indagini internazionali INVALSI)

#### **Costruzione ed editing Appendici**

Ines Di Leo, Francesco Annunziata,

Serena Isgrò, Diana Teresa Marra,

(Area Indagini internazionali INVALSI)

#### **Costruzione grafici**

Carlo Di Chiacchio, Sabrina Greco

(Area Indagini internazionali INVALSI)

Si ringraziano:

- i dirigenti scolastici, i docenti, gli studenti e i genitori che hanno partecipato all'indagine;
- Patrizia Falzetti (Responsabile Area Servizi statistici e informativi INVALSI);
- Antonio Severoni, Veronica Pastori, Leonardo Boulay, Massimo Smiraglio, Federica Collia (sviluppo e gestione piattaforma web di comunicazione con le scuole – Area Servizi statistici e informativi INVALSI);
- i codificatori delle risposte aperte di *financial literacy* in lingua italiana e tedesca;
- tutto il personale INVALSI che ha collaborato a vario titolo alla realizzazione dell'indagine PISA 2018 *Financial literacy*.

# INDICE

PREFAZIONE	7
COME E PERCHÉ PISA RILEVA LE COMPETENZE FINANZIARIE DEI QUINDICENNI	11
1.1 L'importanza della <i>financial literacy</i> per i giovani	12
1.2 La valutazione della <i>financial literacy</i> in PISA 2018	15
1.2.1 Come è definita la <i>financial literacy</i> in PISA?	16
1.2.2 Il quadro di riferimento ( <i>framework</i> ) per la <i>Financial Literacy</i>	17
Box 1 La valutazione della <i>financial literacy</i> del 2018 in pratica	19
Riferimenti	21
I RISULTATI DEGLI STUDENTI IN <i>FINANCIAL LITERACY</i>	22
2.1 Come siamo andati in <i>financial literacy</i> in PISA 2018?	23
2.2 Qual è il livello di <i>literacy</i> finanziaria in PISA 2018?	26
2.3 Quanto contano le competenze in matematica e lettura?	29
2.4 Come sono cambiate le competenze in <i>financial literacy</i> ?	31
2.5 I ragazzi vanno meglio delle ragazze?	33
2.5.1 In che modo i risultati dei ragazzi e delle ragazze in <i>financial literacy</i> sono cambiati nel tempo?	37
2.6 Quanto incide sulla <i>literacy</i> finanziaria il contesto socio-economico e culturale della famiglia?	38
ASPETTI NON COGNITIVI DELLA COMPETENZA FINANZIARIA. IL RUOLO DELLA FAMIGLIA	40
3.1 Le fonti d'informazione su questioni finanziarie dei quindicenni	41
3.1.1 Differenze di genere nell'accesso alle fonti d'informazioni su questioni finanziarie	42
3.1.2 La preferenza delle diverse fonti d'informazione cambia in funzione delle caratteristiche della famiglia?	44
3.1.3 L'accesso alle fonti di informazione cambia in funzione della competenza finanziaria?	46
3.2 Il coinvolgimento dei genitori nelle discussioni su questioni finanziarie	48
3.2.1 Gli argomenti relativi ai soldi di cui i ragazzi parlano a casa	48

3.2.2 Ci sono differenze di genere negli argomenti di tipo economico discussi a casa?	52
3.2.3 Si discute diversamente di questioni economiche in famiglie con status socioeconomico diverso?	53
3.2.4 C'è una relazione fra gli argomenti di discussione con i genitori e la <i>literacy</i> finanziaria?	55
<b>ASPETTI NON COGNITIVI DELLA COMPETENZA FINANZIARIA.</b>	
<b>IL RUOLO DELLA SCUOLA.</b>	
4.1 Quali termini del mondo economico e finanziario hanno imparato a scuola i quindicenni?	57
4.1.1 Ci sono differenze di genere nella familiarità con termini economici e finanziari?	58
4.1.2 Esiste una relazione tra la familiarità con i termini economici e finanziari e la competenza finanziaria?	61
4.2 Quali attività legate al mondo economico e finanziari si svolgono a scuola?	63
4.2.1 Ragazze e ragazzi sono diversamente coinvolti nelle attività di educazione finanziaria a scuola?	66
4.2.2. C'è una relazione tra i compiti e le attività di educazione finanziaria a scuola e la <i>financial literacy</i> ?	67



## PREFAZIONE

### *Financial literacy 2018: ancora una volta*

L'Italia partecipa alle diverse ricerche internazionali che riguardano la scuola sin dai loro esordi: è questo un merito importante perché indica un interesse autentico che fa onore al nostro Paese soprattutto perché solitamente i risultati di queste ricerche non sono esaltanti, ma questo è un motivo in più per partecipare e avere informazioni per poter migliorare. È questo il caso della ricerca PISA di cui si presentano qui gli esiti per quanto riguarda la *financial literacy* dei quindicenni italiani nella rilevazione condotta nel 2018.

Come si sa, l'ambito delle competenze finanziarie è balzato all'evidenza della cronaca durante la crisi del 2008 perché si è drammaticamente preso atto che una scarsa conoscenza, se non addirittura una totale disinformazione, è stata in molti casi causa concorrente dei danni subiti da molte famiglie.

Le diverse iniziative formative, promosse ad esempio dalla Banca d'Italia, in questo campo di conoscenze hanno individuato nella scuola il terreno di elezione e meritoriamente continuano a svolgere una funzione di supplenza rispetto ad un ambito ancora troppo in ombra nei curricula scolastici. Gli esiti della ricerca PISA per quanto attiene la *financial literacy* sono perciò attesi con interesse da diversi *stakeholder* dentro e fuori la scuola.

Il Rapporto che è stato elaborato dall'area Indagini Internazionali dell'INVALSI, coordinata dalla dr.ssa Laura Palmerio, in collaborazione con il dr. Carlo Di Chiacchio e la dr.ssa Sabrina Greco, presenta analiticamente i risultati che si prestano a molte e diverse considerazioni.

Mi limiterò qui a segnalare alcuni aspetti più diffusamente trattati nelle pagine seguenti.

In primo luogo è evidente l'analogia di questi esiti con la distribuzione di quelli di altri campi indagati da INVALSI nelle prove nazionali, vale a dire che il quadro di un Nord con risultati migliori e in linea con i Paesi OCSE, un Centro che si colloca pressappoco nella media nazionale e un Sud con esiti ben al di sotto, è

quello che si presenta con costanza nel nostro Paese.

La persistenza di questi divari territoriali sollecita a farsene carico<sup>1</sup> piuttosto che a rinunciare a queste rilevazioni e, nello stesso tempo, ad esplorarne in modo sempre più analitico e capillare le caratteristiche, così come avviene nel presente Rapporto anche al fine di fornire dati sempre più precisi a chi deve prendere decisioni politiche conseguenti.

Un'altra caratteristica degli esiti di *financial literacy* è quella di risultare in linea con i risultati di italiano e matematica, come nel caso dei licei; una simile analogia fa riflettere sul ruolo di altre variabili sia esterne sia interne alla scuola. Per le prime è evidente il peso che l'appartenenza a condizioni socio-economiche più avvantaggiate, come è in molti casi la condizione degli studenti liceali, può indurre rispetto al miglior profitto a scuola; per le seconde, vale a dire quelle direttamente riconducibile ai curricoli, si può ipotizzare una influenza dei diversi apprendimenti nel promuovere modalità di elaborazione cognitiva tra campi diversi e forse più permeabili tra loro di quanto si ritenga. È questo un punto fondamentale e molto controverso in letteratura perché le caratteristiche del transfer tra discipline è questione che non trova pareri unanimi tra gli studiosi; in tal senso l'approfondimento e lo studio di questi dati potrebbe risultare molto proficuo.

Un altro aspetto interessante riguarda le fonti di acquisizione delle competenze finanziarie dei quindicenni che in Italia si riconducono, più frequentemente che altrove, alla famiglia.

La frequenza dei discorsi su temi economico-finanziari in famiglia appare influire sulla loro conoscenza ed è certamente un dato positivo, ma lascia perplessi che non si rilevi analogia influenza della scuola, che viene indicata come fonte alla stessa stregua dei dialoghi con amici.

Una ulteriore segnalazione è quella che proviene dagli esiti diversi di maschi e femmine rispetto alla *financial literacy* con uno scarto negativo di queste ultime. È questo ormai un *leitmotiv* negli studi che riguardano le competenze finanziarie delle ragazze in cui si esprime la preoccupazione per il loro futuro dal momento che risultano meno consapevoli, e scarsamente interessate, ad approfondire questi temi. È uno degli aspetti del gap di genere che va fronteggiato con opportune iniziative perché l'autonomia finanziaria di un adulto in una società in cui avvengono cambiamenti repentini, e talora anche drammatici, risulta un elemento molto rilevante a cui come

<sup>1</sup> Si veda, ad esempio, l'accordo "superiamo i divari" firmato recentemente dal Ministero dell'Istruzione e l'impresa sociale "Con i bambini": <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-firmato-accordo-tra-ministero-dell-istruzione-e-con-i-bambini-per-la-realizzazione-della-piattaforma-superiamo-i-divari>

persone responsabili dobbiamo porre attenzione se vogliamo contribuire a formare giovani in grado di raccogliere con efficacia le sfide che il futuro proporrà loro.

Un ultimo tema infine è la ricorrente persistenza di questi dati. Come si diceva all'inizio, dimostriamo di essere un Paese serio, che non nasconde le cose anche quando non sono positive, e continua a raccogliere i dati che le mostrano, così come l'INVALSI, sulla base delle richieste del Ministero, fa regolarmente. È però un compito ulteriore quello di servirsi di questi dati per provvedere al miglioramento che le diverse situazioni richiedono.

Anna Maria Ajello  
Presidente INVALSI



## COME E PERCHÉ PISA RILEVA LE COMPETENZE FINANZIARIE DEI QUINDICENNI

Lo sviluppo, negli ultimi decenni, di servizi finanziari sempre più diversificati e sofisticati, unito al rilevante cambiamento demografico – per lo più nella direzione di un invecchiamento della popolazione in molti paesi – ha portato a una sempre maggiore preoccupazione riguardo al livello di alfabetizzazione dei cittadini, in special modo dei giovani (OCSE, 2014a).

In molti paesi, i quindicenni devono già affrontare decisioni relative al denaro e sono già consumatori di servizi finanziari. Con il passare all'età adulta, dovranno affrontare complessità e rischi relativi al mondo finanziario via via crescenti.

Questo tipo di riflessioni hanno portato alla consapevolezza che una migliore conoscenza e comprensione dei concetti finanziari potrebbero contribuire a migliorare il processo decisionale relativo alla gestione del denaro, sia tra gli adulti, sia tra i giovani. Di conseguenza, l'alfabetizzazione finanziaria è ora riconosciuta a livello globale come un'abilità di vita essenziale; e l'educazione finanziaria può promuovere la protezione dei consumatori finanziari e il miglioramento dei processi decisionali, del benessere individuale e sostenere la stabilità e lo sviluppo finanziario. Questo riconoscimento si riflette nell'approvazione da parte dei leader del G20 2012 dei Principi di alto livello sulle strategie nazionali per l'educazione finanziaria (G20, 2012; OECD/INFE, 2012) e nell'invito a presentare un Manuale di policy sull'attuazione delle strategie nazionali per l'educazione finanziaria del 2013, che integra i Principi sostenendone l'attuazione nei Paesi interessati (OECD/INFE, 2015).

In Italia, il Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria – istituito nel 2017 con lo scopo di promuovere e coordinare iniziative utili a innalzare tra la popolazione la conoscenza e le competenze finanziarie, assicurative e previdenziali e migliorare per tutti la capacità di fare scelte coerenti con i propri obiettivi e le proprie condizioni – ha elaborato la Strategia nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale<sup>1</sup> con l'obiettivo di perseguire “una condizione in cui conoscenza e competenze finanziarie siano disponibili a tutti, perché ciascuno possa costruire un futuro sereno e sicuro”.

Questo rapporto è articolato in 4 capitoli. Il primo, che state leggendo, descrive il contesto nel quale si è sviluppata la rilevazione di financial literacy e l'importanza di questo aspetto per i giovani, passando poi a descrivere sinteticamente il quadro concettuale di riferimento alla base dell'indagine. Sono inoltre illustrati i dati sulla partecipazione internazionale e dell'Italia.

---

<sup>1</sup> <http://www.quellocheconta.gov.it/it/chi-siamo/strategia-nazionale/> (data di accesso: 22/04/2020).

Nel secondo capitolo sono illustrati i principali risultati ottenuti alla prova cognitiva dagli studenti italiani nel contesto internazionale e con uno sguardo ai dati disaggregati a livello territoriale (macro-area geografica) e per tipologia di scuola (licei, istituti tecnici, istituti professionali e formazione professionale).

Nel terzo e nel quarto capitolo vengono illustrati i risultati in funzione di alcune variabili di contesto rilevate attraverso i questionari studente (capitolo 3) e scuola (capitolo 4), anch'essi a livello internazionale, nazionale e disaggregato per macro-area geografica e per tipologia di scuola. Viene, inoltre, esaminata la loro relazione con i risultati cognitivi.

## 1.1 L'importanza della *Financial Literacy* per i giovani

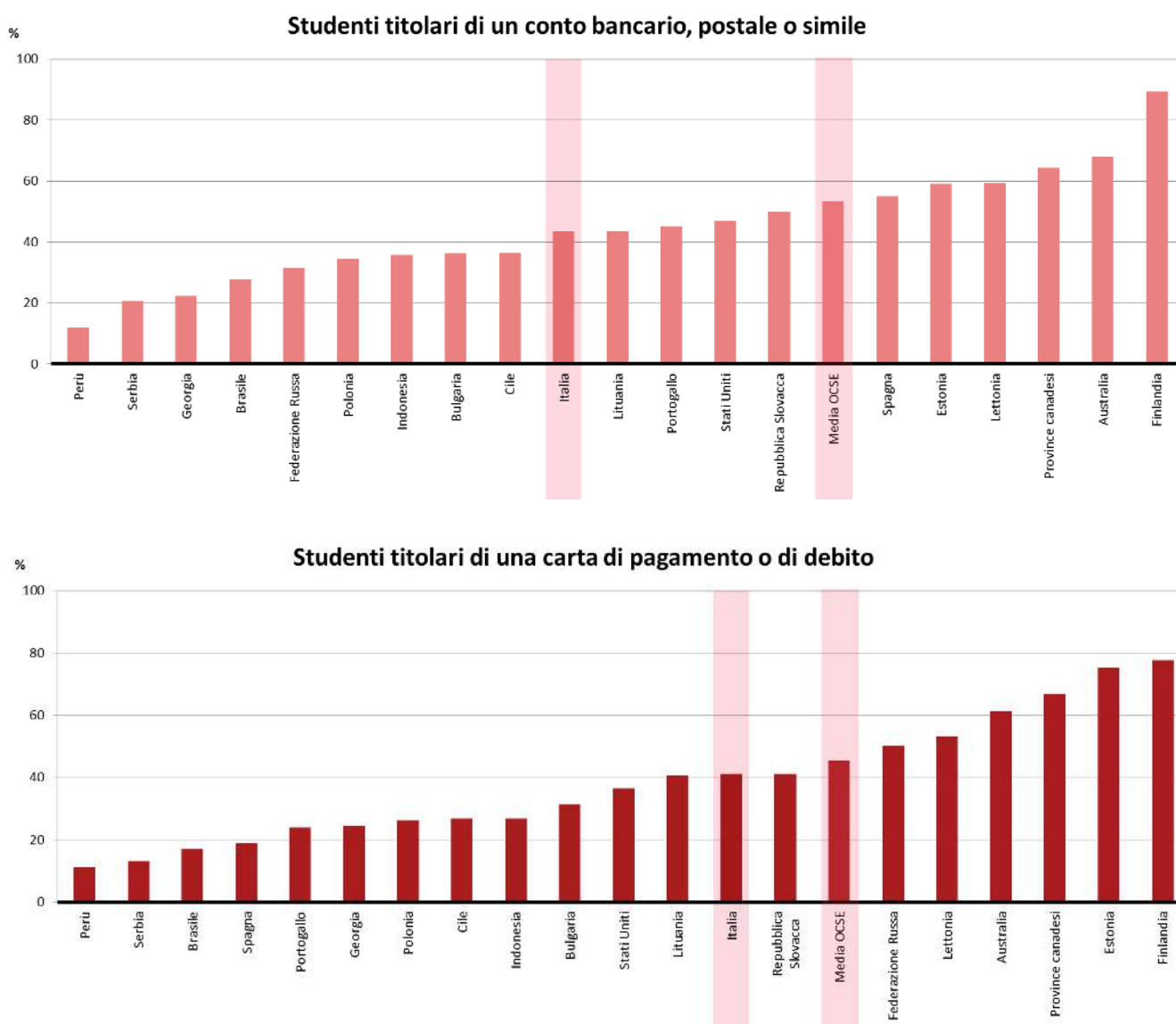
L'importanza di sviluppare le competenze finanziarie fra i giovani è riconosciuta sempre di più. Molti giovani si trovano già ad affrontare decisioni finanziarie e sono consumatori di servizi con un risvolto finanziario di qualche tipo, come la scelta tra i piani di telefonia mobile o l'utilizzo di un conto di risparmio.

Gli studenti che si avvicinano alla fine della scuola dell'obbligo prenderanno presto decisioni che avranno conseguenze significative per la loro vita adulta: decidere se continuare gli studi o se entrare nel mercato del lavoro. In alcuni paesi, questa decisione include anche le modalità di finanziamento dell'istruzione terziaria e l'opportunità di chiedere un prestito. Le tasse universitarie nell'istruzione terziaria variano notevolmente da un paese all'altro, rendendo i prestiti più o meno rilevanti. Possiamo dire che nel nostro paese questo aspetto non è particolarmente rilevante, anche se non trascurabile. In ogni caso, con l'ingresso nell'età adulta, i giovani dovranno necessariamente svolgere un maggior numero di operazioni finanziarie, sia nell'ambito lavorativo che nella vita quotidiana.

I dati PISA ci indicano in che misura i quindicenni utilizzano già il denaro e sono coinvolti in decisioni finanziarie.

In media, nei 13 paesi OCSE che hanno partecipato alla rilevazione<sup>2</sup>, poco più di uno studente su due (54%) è titolare di un conto bancario (o di un conto simile) – quota che arriva a nove studenti su dieci in Finlandia (89%), e scende in Italia a poco più di quattro su dieci (44%) – mentre poco meno di uno studente su due (45%) è titolare di una carta di pagamento o di debito (più di tre studenti su quattro in Finlandia e in Estonia, rispettivamente il 78% e il 75%; quattro studenti su dieci in Italia, 41%) (Figura 1.1).

Figura 1.1 Percentuale di studenti che possiedono prodotti finanziari di base



Fonte: Database OCSE PISA 2018

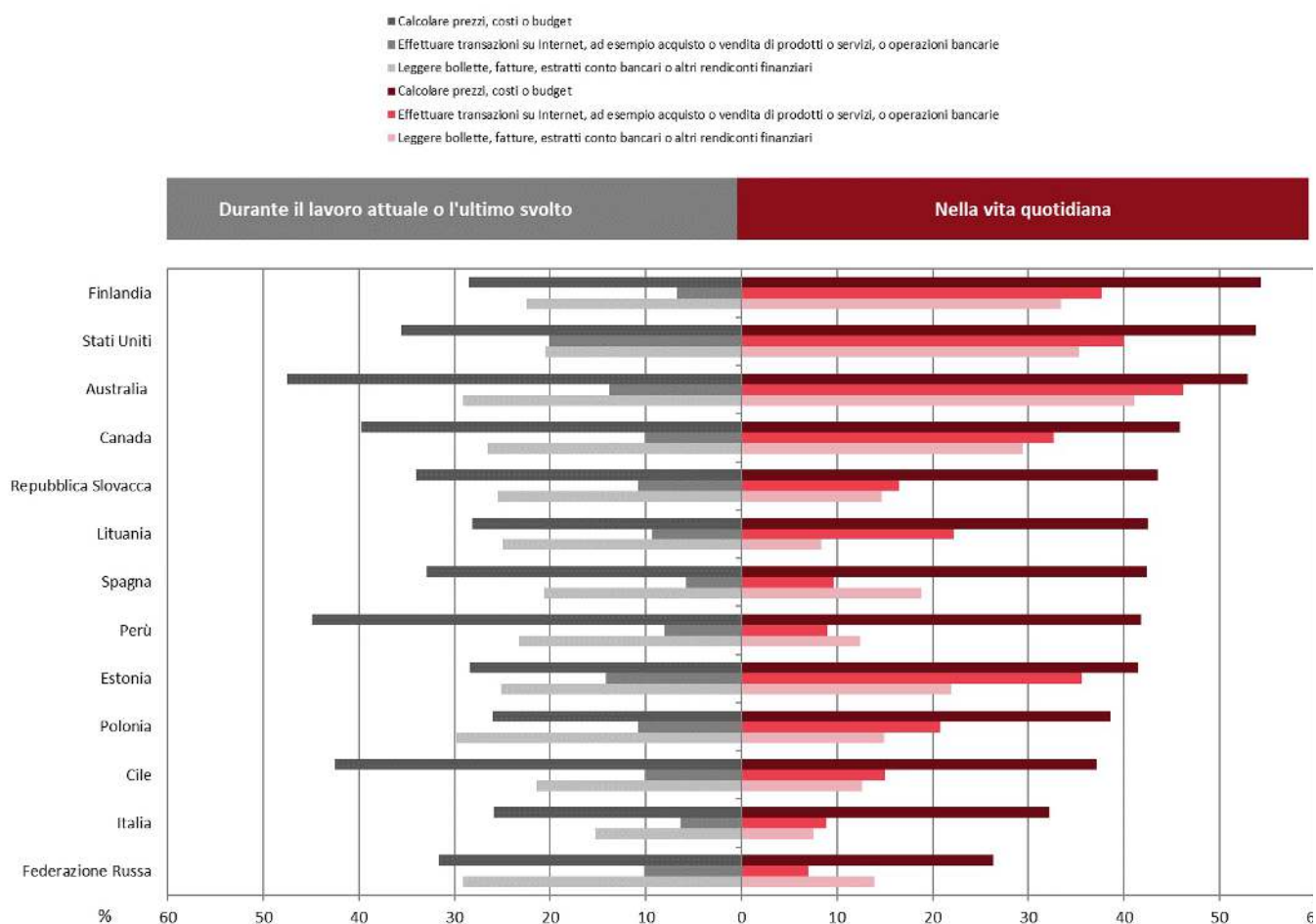
Inoltre, molti studenti hanno già esperienza con le transazioni finanziarie, comprese quelle digitali. In media, nei 13 paesi ed economie OCSE partecipanti, quasi tre studenti su quattro (73%) hanno acquistato qualcosa on line (da soli o con un membro della famiglia) nei 12 mesi precedenti la rilevazione, mentre circa due studenti su cinque (39%) hanno effettuato un pagamento usando un cellulare.

I dati dell'indagine OCSE sulle competenze degli adulti (PIAAC) mostrano in che misura giovani e adulti si impegnano in attività finanziarie di base (OCSE, 2016)<sup>3</sup>. La Figura 1.2 mostra che più di un ragazzo di 16-24 anni su tre in Australia, Finlandia e Stati Uniti

ha dichiarato di leggere, nella vita quotidiana, bollette, fatture, estratti conto bancari o altri documenti simili almeno una volta alla settimana (in Italia meno di uno studente su dieci, 7,5%); e che più di un ragazzo di 16-24 anni su quattro in Australia, Canada, Estonia, Polonia, Federazione Russa e Repubblica Slovacca ha dichiarato di leggere questo tipo di documenti almeno una volta alla settimana nell'ambito del suo attuale o ultimo lavoro (meno di due studenti su dieci in Italia, 15,3%).

Più di una persona su due di 16-24 anni in Australia, Finlandia e Stati Uniti ha dichiarato di cimentarsi nel calcolo di prezzi, costi o bilanci almeno una volta alla settimana nella vita personale (poco più di tre su dieci in Italia, 32%), e più del 40% in Australia, Cile e Perù effettua questo tipo di calcoli finanziari almeno una volta alla settimana in ambito lavorativo (meno di tre su dieci in Italia, 25,9%). Infine, almeno un ragazzo di 16-24 anni su tre in Canada, Estonia, Finlandia e Stati Uniti effettua transazioni finanziarie su Internet, come l'acquisto o la vendita di prodotti o servizi, o operazioni bancarie, almeno una volta alla settimana nella vita quotidiana.

Figura 1.2 Percentuale di giovani tra i 16 e i 24 anni che hanno dichiarato di svolgere attività finanziarie di base almeno una volta alla settimana



Fonte: OECD Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012, 2015, 2017)

In futuro, con molta probabilità, le competenze finanziarie diverranno ancor più essenziali. La complessità finanziaria via via maggiore richiederà alle generazioni future di affrontare scelte finanziarie sempre più impegnative. L'educazione finanziaria avrà un ruolo fondamentale nel dotare le persone degli strumenti necessari per comprendere prodotti e servizi più complessi, scegliere quelli più adatti a loro e proteggersi dalle truffe finanziarie. D'altro canto, la diffusione dei servizi finanziari digitali se, da una parte, può aprire nuove opportunità per le persone escluse dal sistema finanziario formale, dall'altra può esporre i consumatori a nuove minacce alla sicurezza e a maggiori rischi di frode. Questi aspetti negativi si aggravano quando le scarse competenze finanziarie si combinano con insufficienti competenze digitali e la limitata consapevolezza della sicurezza informatica (OCSE, 2017a).

Tutto ciò tenderà, inoltre, ad aggravare le iniquità del sistema già presenti, mettendo i soggetti svantaggiati in ulteriore svantaggio. La *literacy* finanziaria degli adulti è, infatti, fortemente correlata alla loro istruzione, al loro reddito e alla loro ricchezza (Lusardi e Mitchell, 2014; OCSE, 2016). Fornire ai giovani un'educazione finanziaria che non sia solo quella affidata alle famiglie potrebbe aiutare a colmare le disparità dovute alle differenze dell'attuale status socio-economico degli studenti, e potenzialmente ridurre le differenze nello status socio-economico futuro degli studenti.

Partendo da queste considerazioni, l'OCSE sta sviluppando un quadro di riferimento – The Future of Education and Skills: Education 2030 – per identificare le conoscenze, le competenze, gli atteggiamenti e i valori di cui i giovani avranno bisogno per aumentare o mantenere il loro livello di benessere nella società<sup>4</sup>.

## 1.2 La valutazione della *Financial Literacy* in PISA 2018

In PISA 2018 è stata rilevata per la terza volta (la prima fu nel 2012) la *Financial Literacy* degli studenti quindicenni<sup>5</sup>. Si tratta di una rilevazione opzionale per i paesi partecipanti a PISA e, in questa terza edizione, hanno aderito 20 paesi:

- 13 paesi ed economie OCSE: Australia, sette province canadesi (British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Terranova e Labrador, Nova Scotia, Ontario e Prince Edward Island), Cile, Estonia, Finlandia, Italia, Lettonia, Lituania, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca, Spagna e Stati Uniti;
- 7 paesi partner (non OCSE): Brasile, Bulgaria, Georgia, Indonesia, Perù, Federazione Russa e Serbia.

L'Italia partecipa a questa rilevazione sin dalla prima edizione.

L'indagine PISA rileva la preparazione degli studenti quindicenni alla vita oltre la scuola dell'obbligo raccogliendo e analizzando i dati dei test e dei questionari sulle conoscenze, le competenze e il contesto in cui vivono e imparano. Fornisce quindi una ricca serie

di dati comparativi tra i vari paesi che i responsabili politici e le altre parti interessate possono utilizzare per prendere decisioni basate su dati attendibili.

La rilevazione della *Financial Literacy* si concentra principalmente sulla misurazione della competenza degli studenti quindicenni nell'applicare le conoscenze e le competenze che hanno appreso dentro e fuori la scuola. Come in altri ambiti PISA, questa rilevazione viene effettuata con uno strumento concepito per fornire dati validi e affidabili. Il quadro di riferimento di PISA 2018 (OECD, 2019) presenta la struttura concettuale alla base della valutazione della *Financial Literacy* degli studenti quindicenni, in gran parte invariata rispetto al quadro di riferimento delle rilevazioni PISA 2012 e 2015.

### 1.2.1 Come è definita la *Financial Literacy* in PISA?

La definizione di *Financial Literacy* per i quindicenni alla base della rilevazione si basa sulle definizioni dell'OCSE di educazione finanziaria e di alfabetizzazione finanziaria degli adulti. L'OCSE definisce l'educazione finanziaria come "il processo attraverso il quale i consumatori/investitori finanziari migliorano la loro comprensione dei prodotti, dei concetti e dei rischi finanziari e, attraverso informazioni, istruzioni e/o consigli oggettivi, sviluppano le competenze e la fiducia per diventare più consapevoli dei rischi e delle opportunità finanziarie, per fare scelte informate, per sapere dove andare a chiedere aiuto e per intraprendere altre azioni efficaci per migliorare il loro benessere finanziario" (OCSE, 2005). Elementi chiave di questa definizione sono "comprensione", "fiducia", "competenze" e "azioni efficaci".

Su questo si basa la definizione di *Financial Literacy* in PISA, includendo anche la capacità degli studenti di utilizzare le conoscenze e le competenze finanziarie per affrontare le sfide del futuro.

Come avviene per gli altri domini indagati da PISA, questa definizione è composta da due parti. La prima si riferisce ai tipi di pensiero e di comportamento che caratterizzano il dominio. La seconda parte si riferisce all'importanza di sviluppare quella particolare competenza. In PISA, "*literacy*" si riferisce non solo alla capacità degli studenti quindicenni di applicare conoscenze e competenze in aree tematiche chiave, ma anche alla capacità degli studenti di analizzare, ragionare e comunicare in modo efficace mentre pongono, risolvono e interpretano i problemi in una varietà di situazioni.

I dati comparativi internazionali sulla *financial literacy* possono aiutare a rispondere a domande come "Quanto sono preparati gli studenti quindicenni a partecipare a nuovi sistemi finanziari che stanno diventando sempre più globali e complessi?" e "Quali caratteristiche degli studenti sono legate a una migliore conoscenza e comprensione dei concetti finanziari e a una maggiore capacità di prendere decisioni informate?"

## 1.2.2 Il quadro di riferimento (*framework*) per la *Financial Literacy*

Il quadro di riferimento di *Financial Literacy* di PISA 2018 mantiene la stessa definizione e le stesse caratteristiche dei quadri di PISA 2012 e PISA 2015 (OCSE, 2013[19]; OCSE, 2017b; OCSE, 2019[17]).

Lo sviluppo del *framework* 2012 costituì il primo passo per costruire una valutazione della *Financial Literacy* di portata internazionale, fornendo la base per sviluppare gli item, progettare gli strumenti e fornire un linguaggio comune per discutere di competenza finanziaria. Oggi come allora, il *framework* fornisce una definizione operativa della *Financial Literacy* e organizza il dominio intorno ai contenuti, ai processi e ai contesti rilevanti per gli studenti quindicenni.

“La *Financial Literacy* è la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari, nonché le competenze, la motivazione e la fiducia per applicare tali conoscenze e comprensione al fine di prendere decisioni efficaci in una serie di contesti finanziari, migliorare il benessere finanziario degli individui e della società e consentire la partecipazione alla vita economica.”

### Contenuto

Le quattro categorie di contenuto comprendono le aree di conoscenza e comprensione essenziali per la competenza finanziaria:

- **denaro e transazioni:** comprende la conoscenza delle diverse forme e finalità del denaro e la gestione di semplici transazioni monetarie, come i pagamenti quotidiani, le spese, il rapporto qualità-prezzo, le carte bancarie, gli assegni, i conti bancari e le valute;
- **pianificazione e gestione delle finanze:** si riferisce a competenze quali la pianificazione e la gestione del reddito e delle risorse sia a breve che a lungo termine, in particolare la conoscenza e la capacità di monitorare le entrate e le spese e di utilizzare il reddito e le altre risorse disponibili per migliorare il benessere finanziario;
- **rischio e rendimento:** riguarda la capacità di individuare modalità di gestione, bilanciamento e copertura dei rischi (anche attraverso prodotti assicurativi e di risparmio) e la comprensione del potenziale di guadagno o perdita finanziaria in una serie di contesti e prodotti finanziari, come ad esempio un contratto di credito con un tasso di interesse variabile, e prodotti di investimento.
- **il panorama finanziario** si riferisce alle caratteristiche del mondo finanziario: i diritti e le responsabilità dei consumatori nel mercato e nel contesto finanziario generale e le principali implicazioni dei contratti finanziari. Include anche la comprensione delle conseguenze del cambiamento delle condizioni economiche e delle politiche pubbliche, come le variazioni dei tassi d'interesse, l'inflazione, la tassazione o le prestazioni sociali.

## Processi

Il secondo aspetto fondamentale è quello dei processi cognitivi. Essi descrivono la capacità degli studenti di riconoscere e applicare i concetti rilevanti e di comprendere, analizzare, ragionare, valutare e suggerire soluzioni. Sono state definite quattro categorie di processo:

- **identificare le informazioni finanziarie:** lo studente cerca e accede alle fonti di informazioni finanziarie e ne identifica o riconosce la rilevanza;
- **analizzare informazioni in un contesto finanziario:** riguarda diverse attività cognitive intraprese in contesti finanziari tra cui l'interpretazione, il confronto e il contrasto, la sintesi e l'estrapolazione delle informazioni fornite;
- **valutare questioni finanziarie:** riconoscere o costruire giustificazioni e spiegazioni finanziarie, applicando la conoscenza e la comprensione finanziaria a contesti specifici. Comprende anche attività cognitive come spiegare, valutare e generalizzare;
- **applicare conoscenze e comprensione in ambito finanziario:** intraprendere azioni efficaci in un contesto finanziario utilizzando la conoscenza dei prodotti e dei contesti finanziari e comprendendo i concetti finanziari.

## Contesto

Le categorie di contesto si riferiscono alle situazioni in cui vengono applicate le conoscenze, le competenze e la comprensione finanziarie, che vanno dal personale al globale. In PISA i compiti proposti nelle prove sono inquadrati in situazioni generali della vita. L'attenzione può essere rivolta all'individuo, alla famiglia o al gruppo di pari, alla comunità o anche su scala globale:

- **scuola e lavoro:** molti studenti proseguiranno la loro istruzione o formazione dopo la scuola dell'obbligo, mentre alcuni di loro potrebbero presto entrare nel mercato del lavoro o potrebbero già essere impegnati in un lavoro occasionale al di fuori dell'orario scolastico;
- **casa e famiglia:** comprende le questioni finanziarie relative ai costi di gestione di un nucleo familiare, compreso il tipo di alloggio condiviso che i giovani spesso utilizzano dopo aver lasciato la casa di famiglia;
- **individuale:** comprende la maggior parte delle decisioni finanziarie degli studenti, tra cui l'utilizzo di prodotti quali telefoni cellulari o computer portatili, la scelta di prodotti e servizi personali, l'ottenimento di un prestito;
- **sociale:** comprende questioni quali l'essere informati, la comprensione dei diritti e delle responsabilità dei consumatori finanziari e la comprensione dello scopo delle

tasse e degli oneri del governo locale.

### BOX 1 LA VALUTAZIONE DELLA *FINANCIAL LITERACY* DEL 2018 IN PRATICA

Nel 2018 circa 117.000 studenti hanno partecipato alla rilevazione di *Financial Literacy*, rappresentativi di circa 13,5 milioni e mezzo di quindicenni nelle scuole dei 20 paesi ed economie partecipanti.

In Italia hanno partecipato 9.122 studenti, rappresentativi di un totale di più di 500.000 studenti quindicenni italiani frequentanti Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali e Centri di formazione professionale. Il campione era, inoltre, rappresentativo di cinque macro-aree geografiche: Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud e Sud Isole<sup>6</sup>.

#### Distribuzione del campione italiano per macro-area e tipologia di istruzione

		Liceo	Tecnico	Istituto Professionale	Centro di Formazione Professionale	Totale
Area Geografica a 5 aree	Nord ovest	533	325	154	84	1096
	Nord est	1192	1005	127	697	3021
	Centro	1118	599	221	70	2008
	Sud	499	286	169	57	1011
	Sud e isole	1090	584	290	22	1986
Totale		4432	2799	961	930	9122

#### Distribuzione della popolazione di studenti italiani per macro-area e tipologia di istruzione

		Liceo	Tecnico	Istituto Professionale	Centro di Formazione Professionale	Totale
Area Geografica a 5 aree	Nord ovest	58702	35029	15365	12258	121354
	Nord est	40848	33324	14922	6913	96007
	Centro	56215	26043	9844	4436	96538
	Sud	60630	36815	20292	3487	121224
	Sud e isole	44444	21169	15044	517	81174
Totale		260839	152380	75467	27611	516297

Gli studenti delle scuole del campione sono stati divisi in due gruppi: un gruppo ha svolto la prova solo nelle materie fondamentali di PISA (lettura, matematica e scienze); un altro gruppo ha svolto la prova di *Financial Literacy*. Questi ultimi hanno svolto anche prove di matematica e lettura, per un totale di 120

<sup>6</sup> Le regioni afferenti alle diverse macro-aree geografiche sono: Nord Ovest (Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta); Nord Est (Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Veneto, Trentino-Alto Adige); Centro (Lazio, Marche, Toscana, Umbria); Sud (Abruzzo, Campania, Molise, Puglia); Sud Isole (Basilicata, Calabria, Sardegna, Sicilia).

minuti di test.

Si tratta di un approccio simile a quello adottato nel 2012 ma diverso da quello impiegato nel 2015. In quest'ultimo, un sottoinsieme di studenti che hanno partecipato al test base di PISA (lettura, matematica e scienze) è stato selezionato per svolgere anche la prova di *Financial Literacy*.

Il test di *Financial Literacy* (43 quesiti) si è svolto al computer – come anche il test base di PISA – ed è durato un'ora. Due terzi dei quesiti erano stati utilizzati anche nel 2012 e nel 2015, permettendo la rilevazione del trend nel tempo.

I quesiti – a scelta multipla e a risposta aperta – erano raggruppati in unità composte da due o più item riferiti a uno stimolo comune il cui formato poteva essere di vario tipo (testo, diagrammi, tabelle, grafici, illustrazioni).

Circa 16 dei 43 item afferivano all'area di contenuto "pianificazione e gestione delle finanze"; 11 alle aree di contenuto "denaro e transazioni" e "rischio e rendimento"; i restanti 5 item all'area di contenuto "panorama finanziario".

Tra 11 e 14 dei 43 item riguardavano le aree di processo "analizzare informazioni in un contesto finanziario", "valutare questioni finanziarie" e "applicare conoscenze e comprensione finanziarie"; i restanti 7 item si riferivano al processo "identificare informazioni finanziarie". Poco meno della metà (21) dei 43 item afferivano al contesto "individuale", 14 item al contesto "casa e famiglia"; i rimanenti 8 item erano suddivisi tra i contesti "scuola e lavoro" e "società".

Gli studenti, inoltre, hanno risposto a un questionario su se stessi, le loro abitudini, le loro esperienze scolastiche e di apprendimento e i loro atteggiamenti. Hanno anche risposto a domande sulle loro esperienze in materia di denaro, inserite alla fine del test.

I dirigenti scolastici hanno compilato un questionario che poneva domande sulle politiche scolastiche e sull'ambiente di apprendimento, senza particolare enfasi sull'educazione finanziaria.

## RIFERIMENTI

G20 (2012), *G20 Leaders Declaration*, <http://www.g20.utoronto.ca/2012/2012-0619-loscabos.pdf>.

Lusardi, A. and O. Mitchell (2014), "*The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence*", *Journal of Economic Literature*, Vol. 52/1, pp. 5-44, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.52.1.5>.

OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

OECD (ed.) (2017a), *G20/OECD INFE Report on Ensuring Financial Education and Consumer Protection for All in the Digital Age*, <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/G20-OECD-INFE-Report-Financial-Education-Consumer-Protection-Digital-Age.pdf>.

OECD (2017b), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>.

OECD (2017c), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>.

OECD (2016), *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*, OECD, <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf>.

OECD (2014a), *Financial Education for Youth: The Role of Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264174825-en>.

OECD (2014b), *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VII): Financial Literacy Skills for the 21st Century*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>.

OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>.

OECD (2005), *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*, OECD, <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/35108560.pdf>.

OECD/INFE (2015), *National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook*, OECD, <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/National-Strategies-Financial-Education-Policy-Handbook.pdf>.

OECD/INFE (2012), *High-Level Principles on National Strategies for Financial Education*, OECD, <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf>.

## I RISULTATI DEGLI STUDENTI IN *FINANCIAL LITERACY*

In questo capitolo vengono discussi i risultati degli studenti italiani nella rilevazione della *literacy* finanziaria di PISA 2018, sia nel confronto internazionale, sia per quanto riguarda le differenze interne al nostro paese. Nello specifico, vengono analizzati il rendimento medio degli studenti, i livelli di competenza in *financial literacy* (FL) da loro raggiunti, quali sono i risultati ottenuti dai ragazzi e dalle ragazze e in che modo il background familiare influenza l'acquisizione delle competenze in ambito finanziario.

In questo capitolo, inoltre, viene presentata una analisi dei cambiamenti dei risultati degli studenti italiani nel tempo.

## 2.1 Come siamo andati in *financial literacy* in PISA 2018?

In PISA 2018, l'Italia consegue un punteggio medio di 476 punti, inferiore a quello medio OCSE (505). Il suo punteggio non si differenzia da quello della Repubblica Slovacca (Fig. 2.1). L'Estonia è il paese con il punteggio medio più elevato (547), significativamente più elevato di quello medio OCSE e di quello di tutti gli altri paesi che hanno partecipato alla rilevazione della *literacy* finanziaria in PISA 2018. Seguono la Finlandia (537 punti) e il Canada (532 punti). Registrano una *performance* media superiore a quella OCSE anche Polonia (520) e Australia (511). Tre i paesi che non si discostano dalla media internazionale, mentre 12 paesi, tra cui l'Italia, si collocano al di sotto di tale media.

L'Italia, con un punteggio medio di 476 punti, si colloca al di sotto della media OCSE (505)

Figura 2.1 Comparazione internazionale dei punteggi medi in *financial literacy* - PISA 2018

	Statisticamente superiore alla media OCSE
	Non statisticamente diverso dalla media OCSE
	Statisticamente inferiore alla media OCSE

Punteggio medio	Paesi/economie di riferimento	Paesi o economie il cui punteggio medio non è statisticamente diverso da quello del paese/economia di riferimento
547	Estonia	
537	Finlandia	Canada
532	Canada	Finlandia
520	Polonia	
511	Australia	Stati Uniti, Portogallo
506	Stati Uniti	Australia, Portogallo, Lettonia, Lituania
505	Portogallo	Australia, Stati Uniti, Lettonia
501	Lettonia	Stati Uniti, Portogallo, Lituania, Russia
498	Lituania	Stati Uniti, Lettonia, Russia
495	Russia	Lettonia, Lituania, Spagna
492	Spagna	Russia
481	Repubblica Slovacca	Italia
476	Italia	Repubblica Slovacca
451	Cile	Serbia
444	Serbia	Cile
432	Bulgaria	
420	Brasile	
411	Perù	Georgia
403	Georgia	Perù
388	Indonesia	

Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 2.1.

Poiché le stime fornite si basano su campioni, non è possibile indicare l'esatta posizione di un paese all'interno di un ordinamento dei paesi in funzione del punteggio medio conseguito. Tuttavia, è possibile operare un confronto in termini di "posizione relativa", considerando quindi l'intervallo entro cui il punteggio di un paese si colloca. Nel 2018 l'Italia occupa tra l'11° e il 12° posto tra i paesi OCSE e tra il 12° e il 13° se si prendono in considerazione tutti i paesi/economie che hanno partecipato alla rilevazione (Fig. 2.2).

Figura 2.2 Punteggi medi in *financial literacy* e posizionamento dei paesi partecipanti

	Scala di Financial Literacy					
	Punteggio medio	95% intervallo di confidenza	Posizione			
			Paesi OCSE		Tutti i paesi/economie	
			Limite superiore	Limite inferiore	Limite superiore	Limite inferiore
Estonia	547	543 - 552	1	1	1	1
Finlandia	537	532 - 542	2	3	2	3
Canada	532	526 - 539	2	3	2	3
Polonia	520	515 - 525	4	4	4	4
Australia	511	507 - 515	5	6	5	6
Stati Uniti	506	499 - 512	5	8	5	8
Portogallo	505	501 - 510	6	8	6	8
Lettonia	501	498 - 505	7	9	7	9
Lituania	498	495 - 502	8	9	8	10
Russia	495	489 - 501			9	11
Spagna	492	488 - 497	10	10	10	11
Repubblica Slovacca	481	477 - 486	11	12	12	13
Italia	476	472 - 481	11	12	12	13
Cile	451	445 - 457	13	13	14	14
Serbia	444	438 - 449			15	15
Bulgaria	432	424 - 440			16	16
Brasile	420	416 - 425			17	17
Perù	411	404 - 417			18	18
Georgia	403	398 - 408			19	19
Indonesia	388	382 - 395			20	20

Fonte: Database OCSE PISA 2018

A livello medio OCSE, la distanza che separa il paese con la *performance* più elevata e quello con il punteggio medio più basso è di 97 punti. Notevolmente più elevata è la distanza tra queste due categorie se si guarda a tutti i paesi che hanno partecipato alla rilevazione: 159 punti. Questo sta a significare che c'è una grande variabilità tra i paesi. Variabilità ancora più grande la troviamo all'interno dei singoli paesi.

In Italia, la distanza che separa i ragazzi più bravi dai meno bravi<sup>1</sup> è di 238 punti. Se leggiamo il dato in termini di competenza, questo significa che tra i nostri ragazzi più bravi e quelli meno bravi ci sono circa tre livelli di competenza<sup>2</sup> (Tab. 2.2).

All'interno del nostro paese inoltre, così come avviene per gli altri ambiti di indagine di PISA, anche nella *literacy* finanziaria si osserva un divario tra le aree del Nord e quelle del Sud. Gli studenti del Nord Ovest e del Nord Est ottengono risultati più elevati di quelli dei loro coetanei del Sud e del Sud Isole. I risultati degli studenti del Centro sono inferiori a quelli dei quindicenni del Nord Est e superiori a quelli dei loro coetanei del Sud e del Sud Isole (Fig. 2.3).

Si osservano differenze anche tra tipologie di scuole: gli studenti dei Licei presentano

A livello territoriale si conferma il divario Nord - Sud.

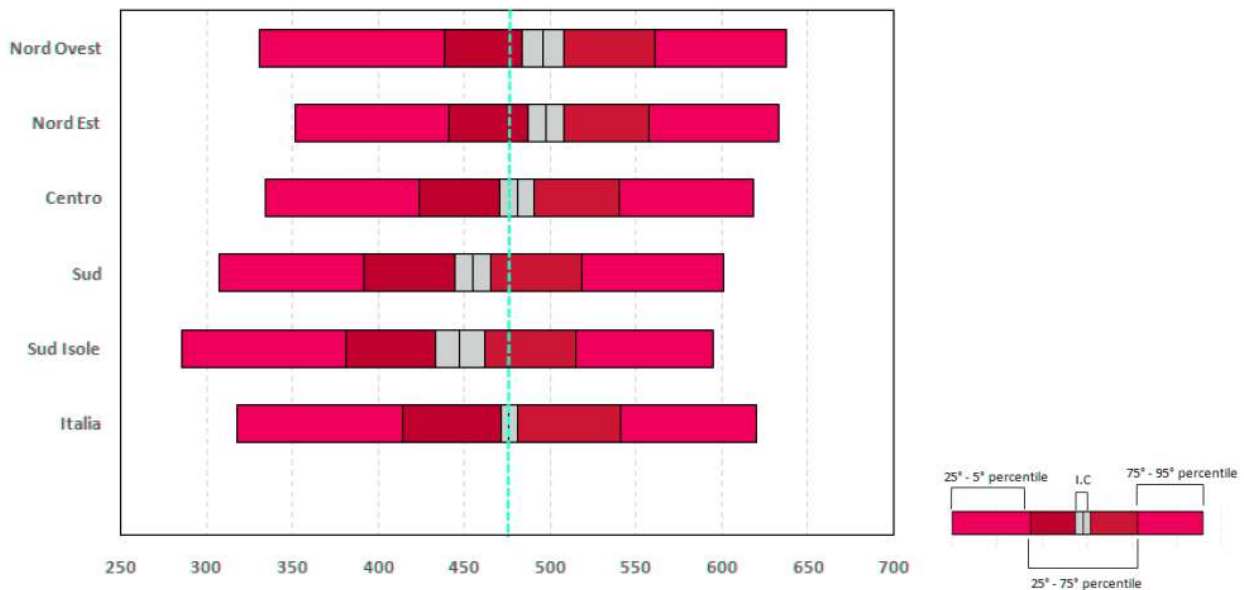
<sup>1</sup> La differenza è stata calcolata tra il punteggio medio degli studenti al 90° percentile e quello degli studenti al 10° percentile della distribuzione.

<sup>2</sup> In *financial literacy*, un livello di competenza corrisponde a circa 75 punti.

una performance più elevata di quella degli studenti che frequentano le altre tipologie di istruzione. Seguono i quindicenni degli Istituti tecnici. Gli Istituti professionali e la Formazione professionale conseguono punteggi medi che non si discostano tra loro e rappresentano le tipologie di istruzione in maggiore difficoltà: i ragazzi più bravi che frequentano gli Istituti professionali e la Formazione professionale conseguono punteggi medi sostanzialmente equivalenti a quelli degli studenti mediamente bravi degli Istituti tecnici e dei Licei (Fig. 2.4).

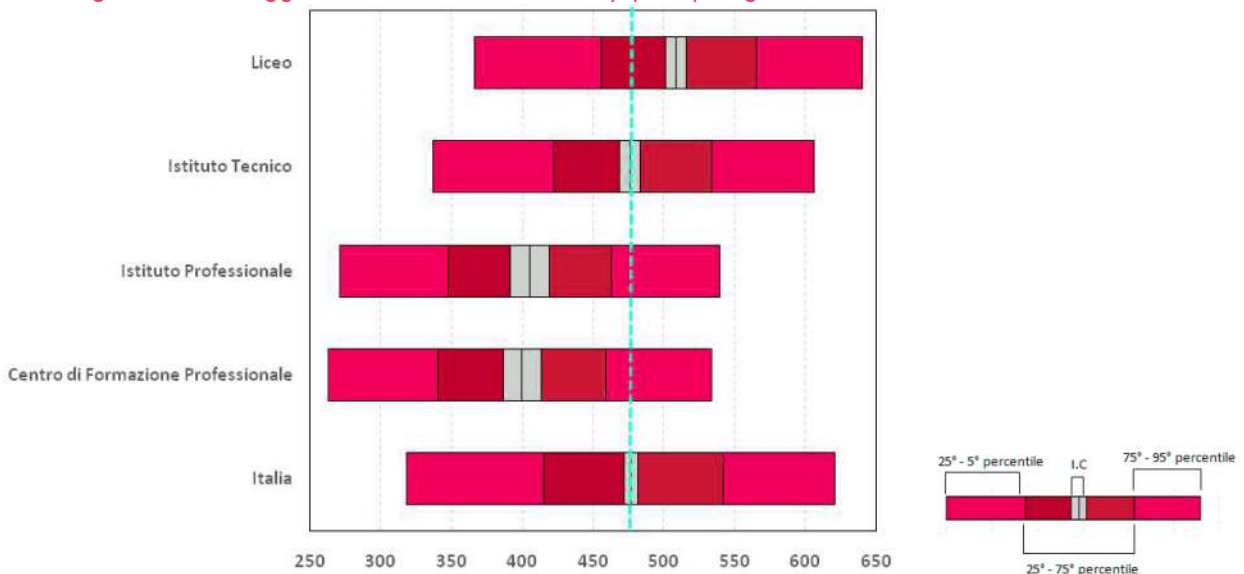
Gli studenti dei Licei presentano una *literacy* finanziaria superiore a quella degli studenti delle altre tipologie di scuola.

Figura 2.3 Punteggio medio in *financial literacy* per macroarea geografica



Fonte: Database OCSE PISA 2018, elaborazioni INVALSI. Tab. 2.1\_naz

Figura 2.4 Punteggio medio in *financial literacy* per tipologia di istruzione



Fonte: Database OCSE PISA 2018, elaborazioni INVALSI. Tabl. 2.2\_naz

## 2.2 Qual è il livello di *literacy* finanziaria in PISA 2018?

Il risultato medio raggiunto dai nostri studenti ci dice come questi si collocano rispetto agli studenti degli altri paesi, ma non ci dice che cosa i quindicenni italiani sanno e sono in grado di fare quando si confrontano con questioni di tipo finanziario. Questo tipo di informazione ci viene fornita dall'analisi dei livelli di competenza in cui si articola la scala di *literacy* finanziaria. La scala di competenza di *financial literacy* si compone di cinque livelli, organizzati in ordine crescente di difficoltà dei compiti e di competenza richiesta per risolverli, ed è la stessa utilizzata nei cicli precedenti (Fig. 2.5).

Figura 2.5 Descrizione dei livelli di competenza della scala di *financial literacy*

Livello	Punteggio limite inferiore	Percentuale di studenti in grado di svolgere i compiti del livello considerato o superiore (media OCSE e media ITALIA)	Caratteristiche dei compiti
5	625	OCSE 10,5% ITALIA 4,5%	Gli studenti sono in grado di applicare la loro comprensione di una vasta gamma di termini e concetti di tipo finanziario a contesti che possono diventare rilevanti per la loro vita solo a lungo termine. Sanno analizzare prodotti finanziari complessi e prendere in considerazione le caratteristiche di documenti finanziari che sono rilevanti ma non esplicite e immediatamente evidenti, quali i costi di transazione. Sanno lavorare con un alto livello di precisione e risolvere problemi finanziari che non sono di routine. Sanno descrivere le possibili conseguenze di decisioni finanziarie, mostrando una comprensione di un panorama finanziario più ampio, come la tassa sul reddito.
4	550	OCSE 33,1% ITALIA 21,8%	Gli studenti sanno applicare la loro comprensione di termini e concetti di tipo finanziario meno comuni a contesti rilevanti nel passaggio alla vita adulta, come la gestione di un conto bancario e gli interessi composti nelle polizze di risparmio. Sono in grado di interpretare e valutare una gamma di documenti finanziari dettagliati, come un estratto conto, e spiegare le funzioni di prodotti finanziari di uso meno comune. Sanno prendere decisioni finanziarie tenendo conto delle conseguenze a lungo termine, come comprendere l'implicazione complessiva dei costi per il rimborso di un prestito in un periodo più lungo e possono risolvere problemi di routine in contesti finanziari meno comuni.
3	475	OCSE 62,8% ITALIA 52,7%	Gli studenti sono in grado di applicare la loro comprensione di concetti, termini e prodotti finanziari comunemente utilizzati a situazioni che sono importanti per loro. Iniziano a considerare le conseguenze delle decisioni finanziarie e possono fare semplici piani finanziari in contesti a loro familiari. Possono fare semplici interpretazioni di una serie di documenti finanziari e applicare una serie di operazioni numeriche di base, incluso il calcolo delle percentuali. Sanno scegliere le operazioni numeriche necessarie per risolvere problemi di routine in contesti di <i>literacy</i> finanziaria relativamente comuni, come calcolare un budget.
2	400	OCSE 85,3% ITALIA 79,1%	Gli studenti cominciano ad applicare la loro conoscenza di prodotti finanziari comuni e di termini e concetti finanziari comunemente utilizzati. Sono in grado di utilizzare informazioni date per prendere decisioni finanziarie in contesti immediatamente rilevanti per loro. Sanno riconoscere il valore di un budget semplice e interpretare le caratteristiche fondamentali di documenti finanziari di uso quotidiano. Sanno applicare singole operazioni numeriche di base, inclusa la divisione, per rispondere a domande in ambito finanziario. Mostrano una comprensione delle relazioni tra diversi elementi finanziari, come l'importo dell'utilizzo e dei costi sostenuti.
1	326	OCSE 96,3% ITALIA 94,1%	Gli studenti sanno identificare prodotti e termini finanziari di uso comune e interpretare informazioni relative a concetti finanziari di base. Sono in grado di riconoscere la differenza tra necessità e desideri e prendere decisioni semplici sulle spese quotidiane. Sono in grado di riconoscere le finalità di documenti finanziari di tutti i giorni, come una fattura, e applicare singole operazioni numeriche di base (addizione, sottrazione, moltiplicazione) in contesti finanziari di cui probabilmente hanno avuto esperienza personale.

Nota: Il limite inferiore del punteggio è incluso nell'intervallo di ogni livello di competenza.

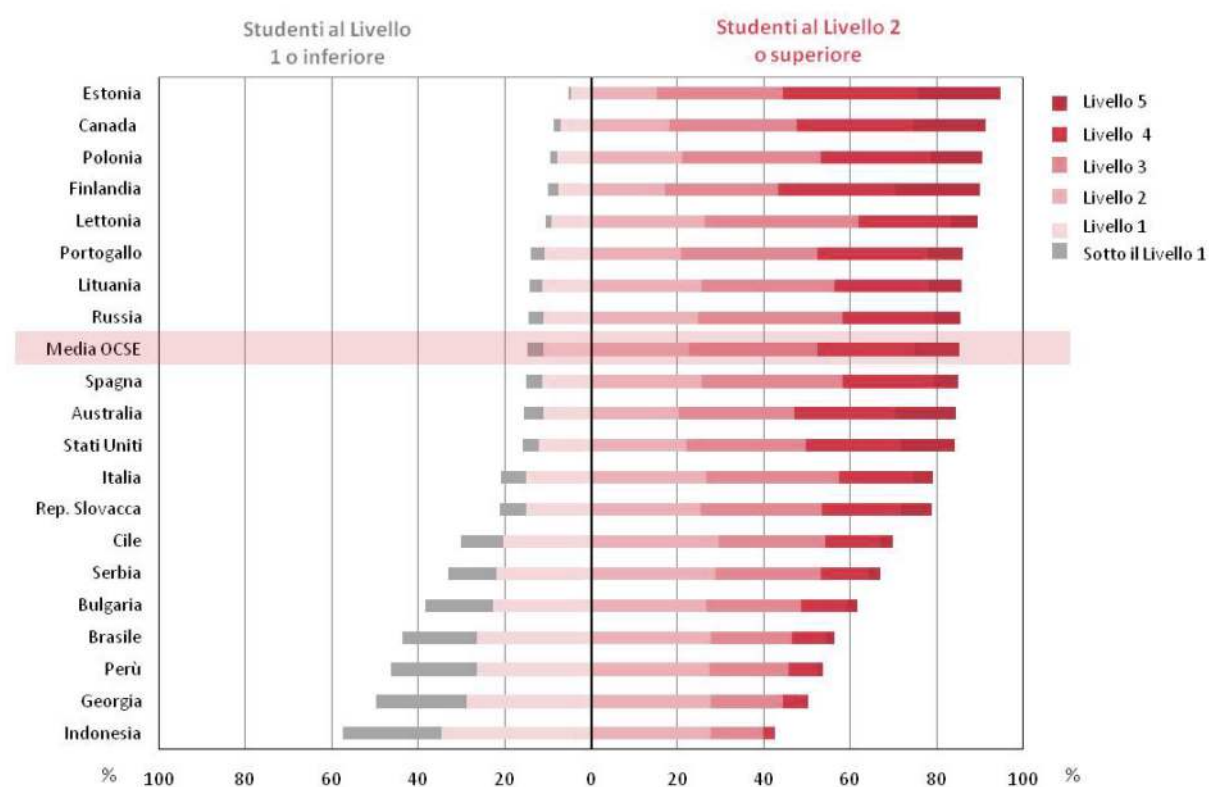
Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 2.2

La figura 2.6 presenta la distribuzione degli studenti in ciascun livello della scala di *literacy* finanziaria. A livello medio OCSE, l'85% degli studenti raggiunge almeno il Livello 2; questa percentuale scende al 76% se consideriamo tutti i paesi/economie che hanno partecipato a PISA 2018.

Gli studenti dei paesi OCSE che non raggiungono il livello minimo di competenza finanziaria (Livello 2) sono il 15%, la percentuale sale al 24% se prendiamo come riferimento gli studenti di tutti i paesi/economie partecipanti.

In Italia, il 79% degli studenti raggiunge almeno il Livello 2, mentre circa uno studente su cinque non possiede le competenze minime necessarie per prendere decisioni finanziarie responsabili e ben informate (*low performer*). Inoltre, se ci soffermiamo sul livello più elevato della scala, il Livello 5, in Italia la percentuale di studenti in grado di risolvere i compiti più complessi (*top performer*) è meno della metà di quella registrata a livello medio OCSE (4,5% vs 10,5%).

Figura 2.6 Percentuale di studenti a ciascun livello della scala di *literacy* finanziaria



Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 2.2

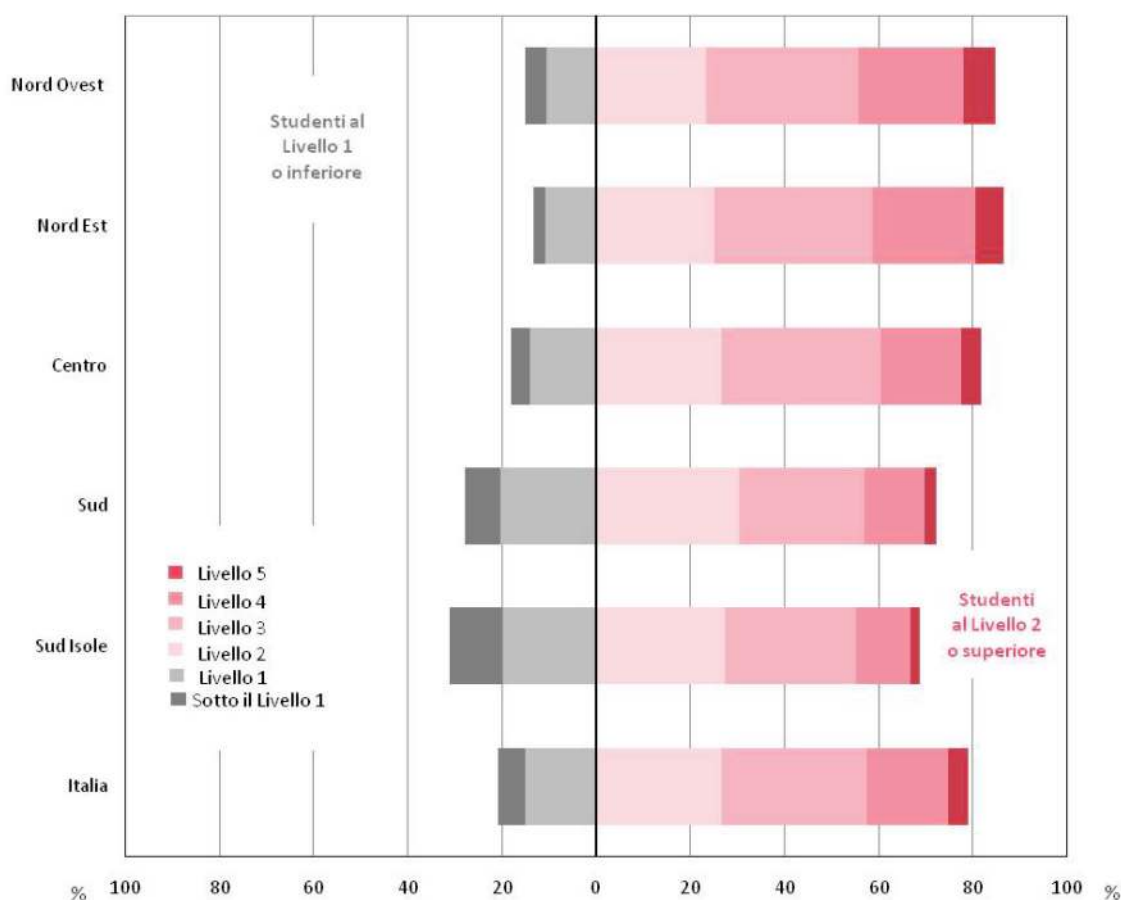
All'interno del nostro paese, la distribuzione degli studenti nei livelli della scala di *Financial Literacy* conferma il divario territoriale evidenziato dal punteggio medio.

Nel Nord Est e nel Nord Ovest si osservano le percentuali più elevate di studenti che raggiungono almeno il Livello 2, rispettivamente l'87% e l'85%, e - di conseguenza -

quelle più contenute di studenti *low performer*. Il Centro è sostanzialmente in linea con il dato medio nazionale, mentre nel Sud e nel Sud Isole si registrano le percentuali più elevate di studenti *low performer*, rispettivamente il 28% e il 31% (Fig. 2.7). Anche la percentuale di studenti *top performer* diminuisce dal Nord al Sud del paese.

La distribuzione degli studenti nei livelli della scala di *financial literacy* conferma il divario territoriale e tra tipologie di istruzione evidenziato dalla *performance media*.

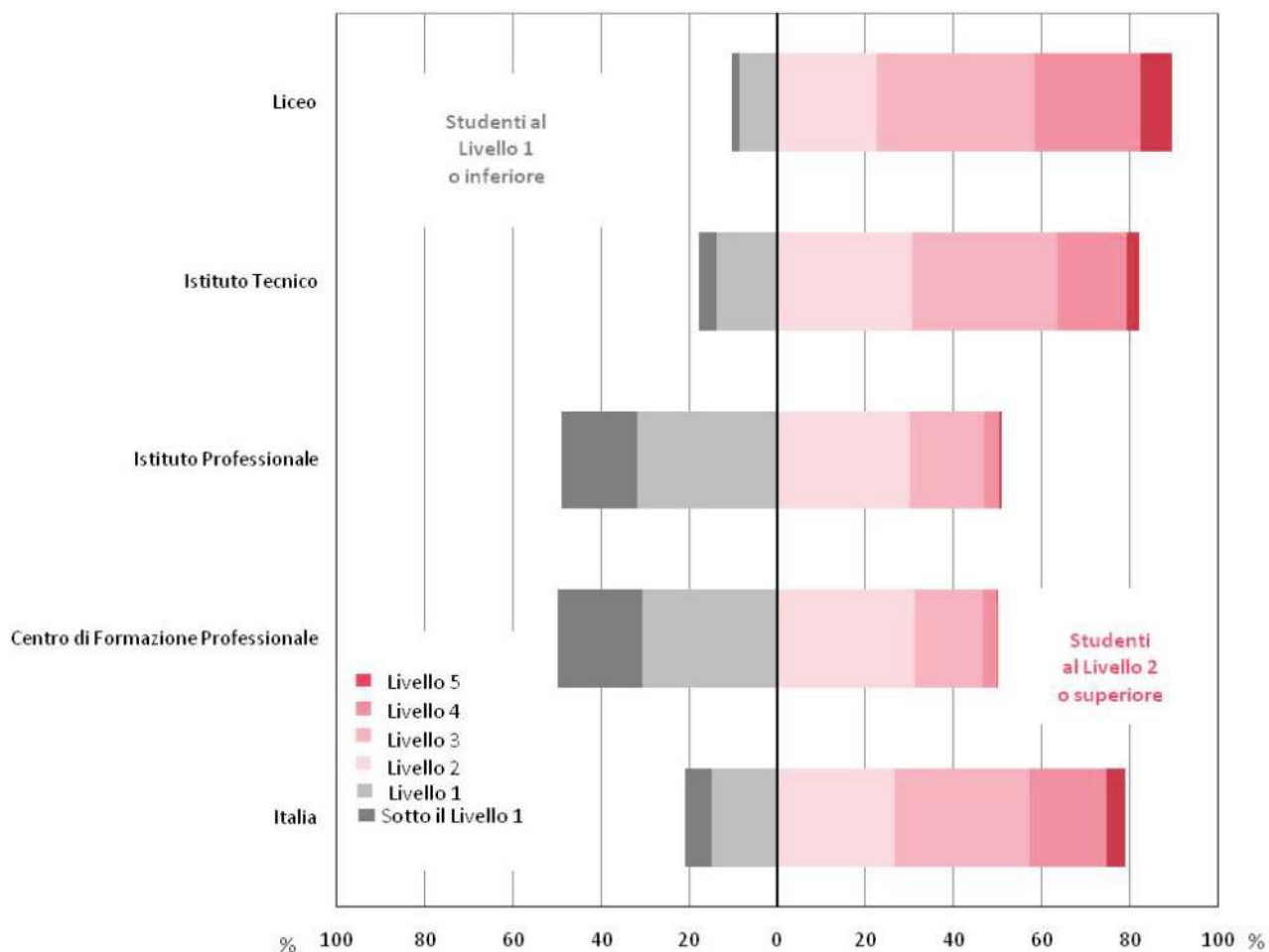
Figura 2.7 Percentuale di studenti a ciascun livello della scala di *literacy* finanziaria per macro-area geografica



Fonte: Database OCSE PISA 2018, elaborazioni INVALSI. Tab. 2.3\_naz

Per quanto riguarda le diverse tipologie di istruzione, nei Licei si registra la percentuale più elevata di studenti che raggiunge almeno il livello minimo di competenza (circa il 90%), e la percentuale più bassa di studenti che, al contrario, non raggiunge il Livello 2 (10%); seguono gli Istituti Tecnici, con l'82% di studenti al Livello 2 o superiore e il 18% di studenti al di sotto del Livello 2. Negli Istituti Professionali e nella Formazione Professionale circa la metà degli studenti raggiungono almeno il Livello 2 mentre l'altra metà non raggiunge il livello minimo di competenza finanziaria (Fig. 2.8).

Figura 2.8 Percentuale di studenti a ciascun livello della scala di *literacy* finanziaria per tipologia di istruzione



Fonte: Database OCSE PISA 2018, elaborazioni INVALSI. Tab. 2.4\_naz

### 2.3 Quanto contano le competenze in matematica e lettura?

Il Framework per la *financial literacy* evidenzia l'importanza delle competenze in matematica e lettura per lo sviluppo delle competenze finanziarie<sup>3</sup>.

A livello medio OCSE, tra matematica, lettura e *financial literacy* esiste una forte relazione positiva; questo vale anche per l'Italia, dove tuttavia la relazione risulta essere più moderata (Tab. 2.3).

La relazione tra le tre *literacy* è evidenziata anche dal fatto che è meno frequente che uno studente sia top o *low performer* solo in FL, mentre una quota importante di studenti top/*low performer* nella *literacy* finanziaria lo è anche in matematica o lettura (Tab. 2.4

e Tab.2.5).

Ma quanto sono rilevanti queste competenze per l'acquisizione della *literacy* finanziaria? Quanto matematica e lettura contribuiscono a rendere uno studente competente da un punto di vista finanziario?

In media, nei paesi OCSE, circa l'80% della variabilità dei risultati in FL degli studenti è spiegata dai loro risultati in matematica e lettura; in altre parole, l'80% della differenza nella *performance* degli studenti in *financial literacy* è associata alla loro *performance* sia in matematica che in lettura, mentre il 20% non è associata ai risultati in questi due ambiti. In Italia, il 73% della variabilità dei risultati in FL è associata a matematica e lettura, mentre il 27% non è associata ai risultati in questi due domini (Tab. 2.6).

In quasi la totalità dei paesi/economie una quota importante della variabilità totale spiegata è riferibile al contributo congiunto di matematica e lettura (64% a livello medio OCSE; 56% in Italia), mentre il contributo unico di ciascun dominio è molto contenuto (OCSE: 11% matematica e 4% lettura; Italia: 14% matematica e 3% lettura); questo sta a significare che se si vuole migliorare il rendimento in FL occorre in realtà intervenire contemporaneamente sia su matematica che su lettura.

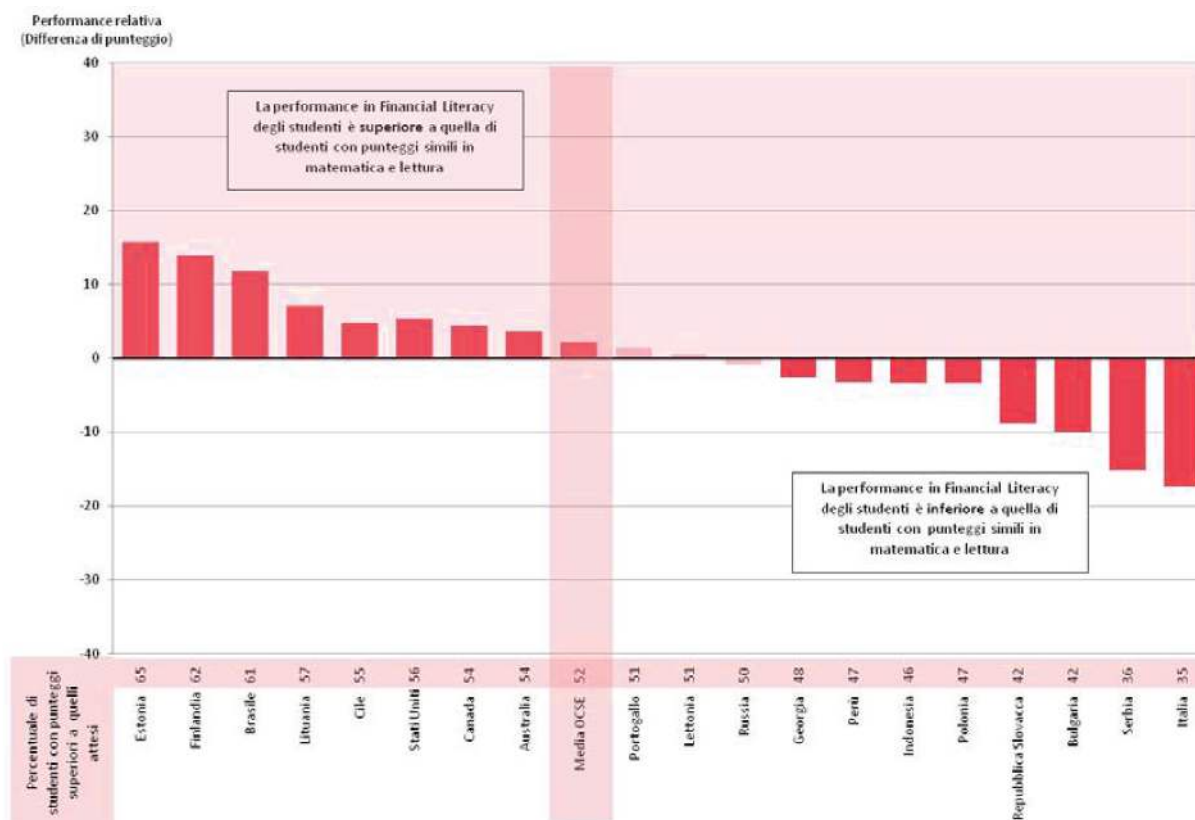
Matematica e lettura contribuiscono in maniera congiunta ai risultati in *financial literacy*

Tuttavia questa indicazione potrebbe non essere sufficiente, infatti la quota di variabilità non spiegata da matematica e lettura sta a indicare che ci sono aspetti specifici ed esclusivi della *literacy* finanziaria. È possibile stimare la cosiddetta *performance* relativa, ossia la *performance* di ciascuno studente negli aspetti specifici della *financial literacy* confrontandola con la *performance* attesa sulla base del punteggio dello studente stesso in matematica e lettura.

Gli studenti italiani sono in difficoltà negli aspetti specifici della *literacy* finanziaria

La figura 2.9 mostra la *performance* relativa media degli studenti di ciascun paese. In alcuni paesi (ad esempio, Estonia, Finlandia e Brasile), gli studenti conseguono una *performance* migliore negli aspetti specifici di *financial literacy* rispetto a studenti di altri paesi con un punteggio simile in matematica e lettura. Di contro, in altri paesi si verifica la situazione opposta, con una *performance* degli studenti negli aspetti caratterizzanti la *financial literacy* inferiore a quanto atteso, sulla base del loro punteggio in matematica e lettura. L'Italia, oltre a essere in quest'ultimo gruppo, è il paese con la differenza negativa più elevata (-17 punti).

## 2.9 Performance relativa in Financial Literacy



Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 2.7

## 2.4 Come sono cambiate le competenze in financial literacy?

PISA 2018 è la terza rilevazione delle competenze finanziarie dei quindicenni. L'Italia ha partecipato a tutte le rilevazioni; poiché però questo non è accaduto in tutti i paesi, nei confronti tra i diversi cicli la media OCSE è stata ricalcolata considerando solo i paesi partecipanti ai cicli confrontati.

Tra il 2012 e il 2018, sia a livello medio OCSE, sia per la maggior parte dei paesi partecipanti, si osserva una stabilità del punteggio medio. Solo gli studenti dell'Estonia migliorano i loro risultati (18 punti), mentre in Australia si registra un peggioramento dei risultati medi di 15 punti (Fig. 2.10).

Nel 2018, l'Italia consegue un punteggio medio che non si differenzia da quello del 2012, nonostante gli studenti più bravi abbiano ottenuto punteggi leggermente superiori e siano aumentati, di circa 2 punti percentuali, gli studenti *top performer* (Tab. 2.2 e Tab. 2.8).

Il confronto tra il 2015 e il 2018, al contrario, evidenzia un miglioramento a livello medio OCSE (20 punti) e in cinque paesi, con un incremento che va dai 24 punti della Spagna ai 50 punti della Lituania. Questo miglioramento, nella maggior parte dei casi, può essere attribuito a un miglioramento degli studenti più deboli.

Tra il 2015 e il 2018, il punteggio dell'Italia non presenta cambiamenti significativi, come non si osservano cambiamenti nei vari punti della distribuzione di *performance*.

Anche rispetto alle macroaree geografiche e alle tipologie di istruzione, nel 2018 non ci sono cambiamenti significativi rispetto ai cicli precedenti (Tab. 2.5\_naz e Tab. 2.6\_naz).

Nel 2018, il punteggio medio dell'Italia non si discosta in maniera significativa da quello del 2012 e del 2015

## 2.10 Cambiamento del punteggio medio in *financial literacy* (2018-2012; 2018-2015)



Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 2.1

## 2.5 I ragazzi vanno meglio delle ragazze?

Nella maggior parte dei paesi/economie che hanno partecipato alla rilevazione della *literacy* finanziaria in PISA 2018 non compaiono differenze di genere. In sei paesi invece si evidenzia una differenza di genere: a favore delle ragazze in Bulgaria, Georgia, Indonesia e a favore dei ragazzi in Italia, Perù e Polonia (Fig. 2.11).

A livello medio OCSE, i ragazzi superano le ragazze di 2 punti. Una differenza statisticamente significativa ma di piccola entità, soprattutto prendendo in considerazione la grande variabilità che caratterizza i risultati dei ragazzi e delle ragazze (Tab. 2.9). In questo contesto, è tra gli studenti più bravi che i ragazzi vanno meglio delle ragazze, mentre tra quelli meno bravi le ragazze ottengono un punteggio migliore.

### 2.11 Differenze di genere in *financial literacy*



Nota: per la Spagna non è possibile calcolare il divario di genere tenendo conto dei risultati in matematica e lettura poiché i suoi risultati in lettura non sono stati pubblicati.

Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 2.10

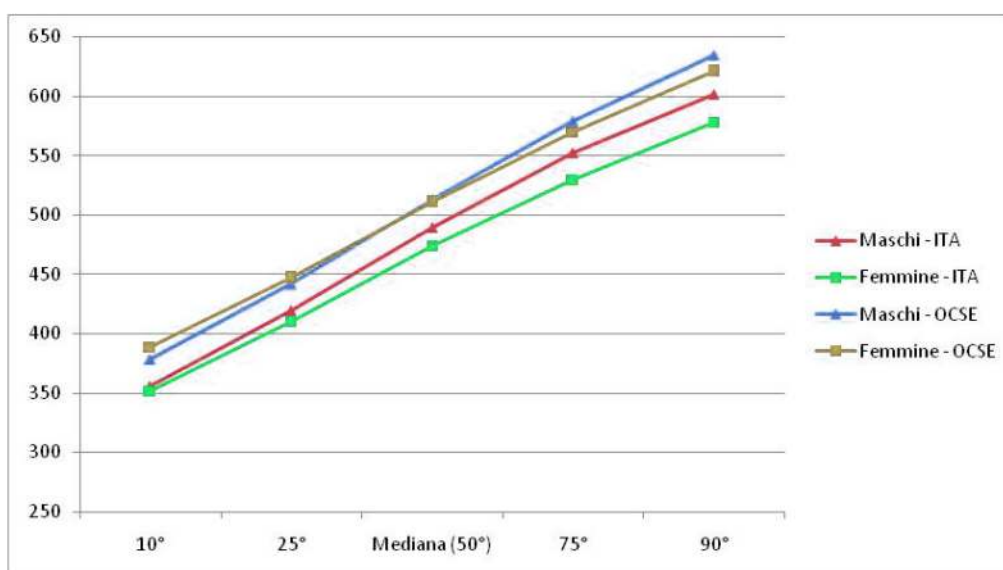
Per comprendere meglio i risultati, occorre considerare il contributo che le competenze in lettura e matematica possono avere sul rendimento in *financial literacy*. A livello medio OCSE, le ragazze hanno risultati migliori in lettura mentre i ragazzi vanno meglio in matematica e, quindi, per avere un dato più preciso relativo alla differenza di genere nella *literacy* finanziaria, l'OCSE ricalcola i risultati dopo aver tenuto sotto controllo il rendimento in matematica e lettura: a parità di livello in matematica e lettura, i ragazzi ottengono 10 punti in più delle ragazze in *financial literacy*.

Questi 10 punti rappresentano la differenza di genere negli aspetti specifici della *literacy* finanziaria, in quanto i ragazzi e le ragazze considerate hanno lo stesso rendimento in matematica e lettura.

In Italia la differenza di genere a favore dei ragazzi è più marcata (15 punti); si presenta a partire dagli studenti mediamente bravi e aumenta tra quelli più bravi (Fig. 2.12).

In Italia, i ragazzi ottengono punteggi migliori delle ragazze e riescono a risolvere compiti più complessi in percentuale maggiore

### 2.12 Distribuzione degli studenti in *financial literacy* per genere



Fonte: Database OCSE PISA 2018, elaborazioni INVALSI. Tab. 2.9

Se guardiamo come ragazzi e ragazze si distribuiscono nei livelli della scala di *literacy* finanziaria, vediamo che ci sono più ragazzi che ragazze in grado di risolvere compiti più complessi (quelli che caratterizzano i livelli 4 e 5 della scala) mentre le ragazze, più dei ragazzi, tendono a fermarsi al livello minimo di competenza (il Livello 2). Il fatto che al di sotto di questo livello non ci siano differenze di genere suggerisce che le difficoltà degli studenti più deboli sono indipendenti dal genere (Tab. 2.11)

Anche in Italia le ragazze vanno meglio in lettura, mentre i ragazzi ottengono risultati migliori in matematica. Se prendiamo a riferimento un ragazzo e una ragazza con

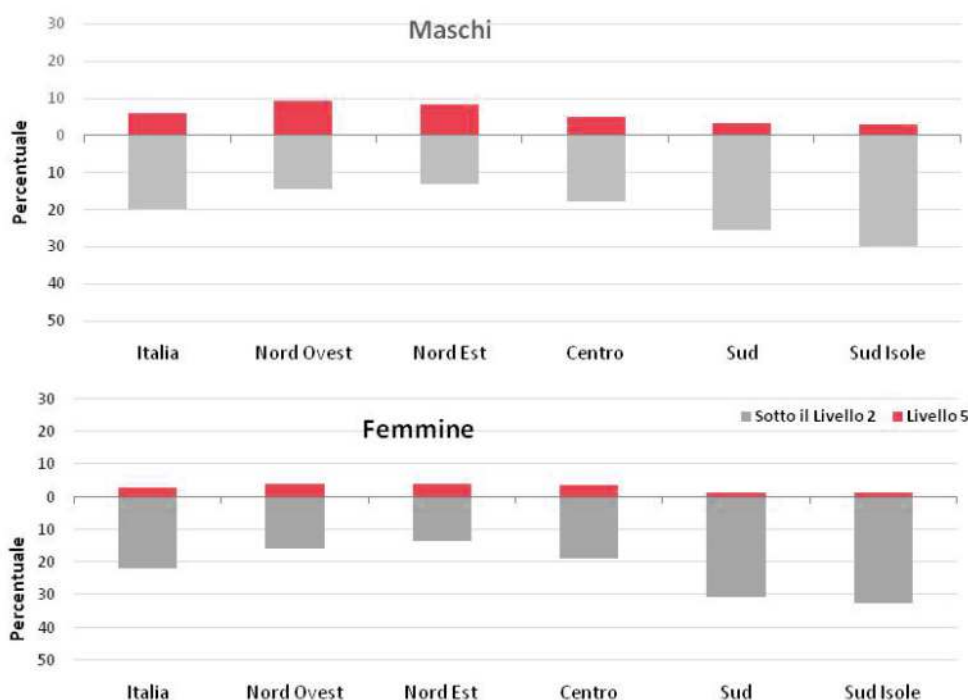
uguale rendimento in matematica e lettura, la differenza di genere in *financial literacy* a favore dei ragazzi da 15 punti scende a 9 punti.

Nelle macroaree geografiche, tendenzialmente i ragazzi vanno meglio delle ragazze, anche se in maniera statisticamente significativa solo nel Nord Ovest (21 punti), nel Sud (16 punti) e nel Sud Isole (15 punti) (Tab. 2.7\_naz).

Nelle aree del Nord, inoltre, i ragazzi risultano in grado di confrontarsi con compiti di complessità più elevata in misura maggiore delle ragazze (Fig. 2.13).

PISA 2018 evidenzia la necessità di migliorare le competenze finanziarie degli studenti più deboli indipendentemente dal genere

### 2.13 Distribuzione di *Low* e *Top Performer* per genere e macroarea geografica



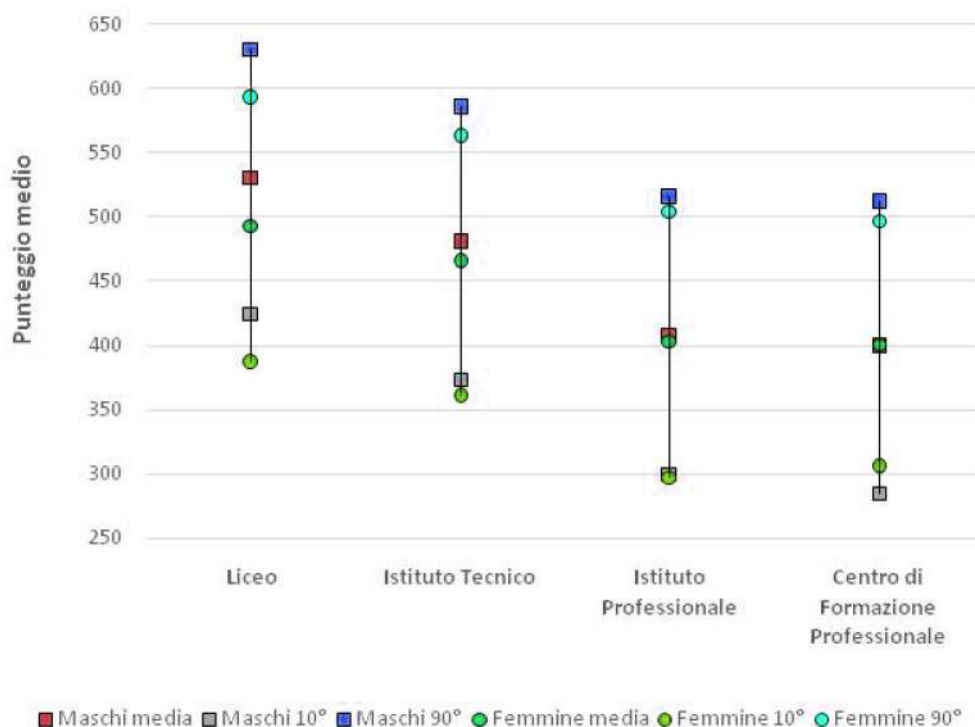
Fonte: Database OCSE PISA 2018, elaborazioni INVALSI. Tab. 2.8\_naz

A livello di tipologia di istruzione, osserviamo una differenza di genere a favore dei maschi nei Licei di 38 punti; differenza di ampiezza costante sia tra i più bravi, sia tra quelli con risultati nella fascia intermedia, sia tra gli studenti meno bravi (Fig. 2.14). Negli Istituti tecnici, i ragazzi vanno meglio delle ragazze di 15 punti e la differenza di punteggio tende ad aumentare tra gli studenti con risultati migliori. Negli Istituti professionali e nella Formazione professionale non ci sono differenze di genere significative in termini di punteggio medio, anche se tra gli studenti più bravi degli Istituti professionali i ragazzi sembrerebbero avere punteggi migliori delle ragazze; nella Formazione pro-

professionale il vantaggio delle ragazze tra gli studenti meno bravi sembra cambiare a favore dei ragazzi quando guardiamo agli studenti più bravi.

Nei Licei e negli Istituti tecnici, i ragazzi conseguono risultati migliori delle ragazze

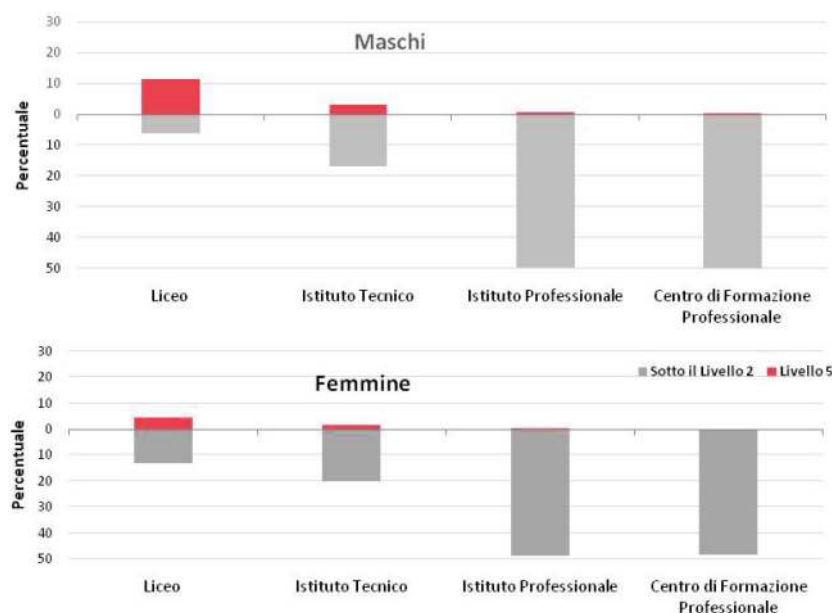
### 2.14 Punteggi medi in *financial literacy* per genere e tipologia di istruzione



Fonte: Database OCSE PISA 2018, elaborazioni INVALSI. Tab. 2.9\_naz

Nei cinque livelli della scala di *literacy* finanziaria, nei Licei troviamo più ragazzi che raggiungono i livelli 4 e 5, mentre le ragazze sono in percentuale maggiore al livello minimo di competenza ma anche al Livello 1. Risultato evidenziato anche dall'analisi dei livelli estremi della scala, che mostra una maggiore presenza di ragazze tra i *low performer* e, al contrario, una maggiore presenza di ragazzi tra i *top performer* (Fig. 2.15). Negli Istituti tecnici ci sono più ragazzi che ragazze al Livello 4; nelle altre tipologie di istruzione non si osservano differenze di genere.

### 2.15 Distribuzione di *low* e *top performer* per genere e tipologia di istruzione



Fonte: Database OCSE PISA 2018, elaborazioni INVALSI. Tab. 2.10\_naz

#### 2.5.1 In che modo i risultati dei ragazzi e delle ragazze in *financial literacy* sono cambiati nel tempo?

Nel primo ciclo, quello del 2012, a livello medio OCSE, non si osservano differenze di genere. L'Italia rappresenta una eccezione: è l'unico paese in cui compaiono differenze di genere e queste sono a favore dei ragazzi. Nel 2015, a livello medio OCSE, compaiono differenze di genere a favore delle ragazze e l'Italia continua a essere l'unico paese in cui i ragazzi vanno meglio delle ragazze. Nel 2018, mentre l'Italia conferma il suo trend a favore dei ragazzi, a livello medio OCSE la situazione si inverte e i ragazzi superano le ragazze. Questo perché, rispetto al 2015, migliora il rendimento dei ragazzi (Tab. 2.12).

A livello di macroarea geografica, in linea con quanto avviene a livello medio nazionale, in PISA 2018 non ci sono cambiamenti nelle differenze di genere rispetto al 2012 e al 2015. Quello che si può notare è che il vantaggio dei ragazzi significativo al Sud nel 2012 e nel Nord Est nel 2015 ora risulta significativo in un numero maggiore di aree del paese (Tab. 2.11\_naz).

Anche nelle diverse tipologie di istruzione non ci sono cambiamenti nelle differenze di genere tra il 2018 e i cicli precedenti. I Licei continuano ad essere la tipologia di istruzione dove i ragazzi superano le ragazze e nel 2018, come nel 2012, questo risultato si osserva anche negli Istituti tecnici (Tab. 2.12\_naz).

## 2.6 Quanto incide sulla *literacy* finanziaria il contesto socio-economico e culturale della famiglia?

I risultati nella *literacy* finanziaria, così come quelli nelle altre *literacy* indagate da PISA, sono associati allo status socio-economico e culturale della famiglia degli studenti, che racchiude le risorse finanziarie, sociali, e culturali per loro disponibili.

PISA indaga il background socio-economico e culturale della famiglia di provenienza dello studente attraverso una serie di domande, presenti nei questionari di sfondo, che sono utilizzate per la costruzione dell'indice Socio Economico e Culturale (ESCS). Grazie a tale indice è possibile indagare quanto la famiglia incide sulle competenze degli studenti<sup>4</sup>.

In termini di punteggio, a ogni incremento di un punto dell'indice ESCS, il punteggio in *financial literacy* aumenta in media di 33 punti a livello medio OCSE, di 29 punti in Italia (Tab. 2.13).

Dividendo la distribuzione dell'indice ESCS in quattro fasce di punteggio ordinate e con uguale percentuale di studenti (quartili) e confrontando gli studenti ai quartili inferiore e superiore dell'indice ESCS, in media, in tutti i paesi/economie partecipanti a PISA, gli studenti avvantaggiati<sup>5</sup> ottengono risultati migliori dei loro coetanei svantaggiati (78 punti di differenza a livello medio OCSE; 66 punti in Italia). Questo risultato lo ritroviamo anche all'interno delle macroaree geografiche. Per quanto riguarda le tipologie di istruzione, abbiamo differenze più contenute, soprattutto negli Istituti tecnici, mentre nel caso degli Istituti professionali non ci sono differenze significative tra studenti avvantaggiati e svantaggiati (Tab. 2.13\_naz).

In Italia, l'8% dei risultati in *financial literacy* è associato al background familiare e per ogni incremento di una unità dell'indice ESCS il punteggio degli studenti aumenta in media di 29 punti.

In Italia, l'incremento di punteggio in funzione dell'indice ESCS non è sempre della stessa ampiezza: nel passaggio dal quartile inferiore a quello immediatamente successivo, le differenze di *performance* sono più marcate nella parte bassa della distribuzione di tale indice. Quindi, gli studenti svantaggiati ottengono punteggi molto più bassi rispetto ai loro coetanei dei tre quartili superiori, tra i quali invece le differenze di punteggio sono relativamente contenute. Questo è particolarmente vero per il Sud Isole e, in misura analoga a quanto avviene a livello medio nazionale, per il Centro, mentre nel Nord Est

<sup>5</sup> In PISA, gli studenti avvantaggiati da un punto di vista socioeconomico appartengono al 25% degli studenti con i valori più alti dell'indice ESCS nel loro paese; gli studenti svantaggiati, al contrario, appartengono al 25% degli studenti con i valori più bassi dell'indice ESCS.

si verifica la situazione opposta: la differenza di punteggio più ampia si osserva tra gli studenti avvantaggiati e quelli dei quartili inferiori (Tab. 2.14\_naz).

I risultati fin qui presentati ci dicono che il background della famiglia di provenienza dello studente incide sulle sue competenze finanziarie.

Tuttavia, in *financial literacy*, il background socio-economico e culturale permette di prevedere una percentuale dei risultati degli studenti molto contenuta: il 10% a livello medio OCSE, l'8% in Italia (Tab. 2.13). Pertanto, una grande quota di variabilità dei risultati in *financial literacy* non risulta associata a questo fattore. Questo vuol dire che studenti con lo stesso background socio-economico e culturale possono ottenere risultati diversi tra loro e che quindi altri fattori, che vanno oltre lo status socio-economico dello studente, incidono sulle loro competenze finanziarie.

## ASPETTI NON COGNITIVI DELLA COMPETENZA FINANZIARIA. IL RUOLO DELLA FAMIGLIA

Una delle dimensioni non cognitive delineate nel quadro di riferimento per la rilevazione della *literacy* finanziaria in PISA riguarda l'accesso all'informazione e all'educazione. È possibile specificare concettualmente questa dimensione in altre due sotto-dimensioni: la prima riguarda il ruolo della famiglia, in quanto agente di socializzazione ed educazione finanziaria; la seconda riguarda il ruolo della scuola con la sua programmazione e opportunità di apprendimento. In questo capitolo ci occuperemo di alcuni elementi che riguardano la famiglia; nel prossimo capitolo prenderemo in considerazione alcune caratteristiche dell'educazione finanziaria a scuola.

Gli aspetti non cognitivi legati alla *literacy* finanziaria sono stati indagati attraverso un questionario compilato dagli studenti alla fine della somministrazione delle prove cognitive.

Nei paragrafi che seguono ci focalizzeremo su due elementi in particolare che riguardano il rapporto adulti-adolescenti su questioni di soldi: le fonti da cui i quindicenni italiani ricavano informazioni economiche, e la famiglia è sicuramente una di queste; gli argomenti di tipo economico che vengono discussi a casa e la frequenza con cui se ne discute.

Presenteremo i risultati non solo a livello nazionale e in confronto col *benchmark* OCSE, ma cercheremo di osservare se vi siano eventuali differenze di genere, di contesto socio-economico e culturale della famiglia, differenze legate all'area geografica di residenza e, naturalmente, la relazione con la *literacy* finanziaria.

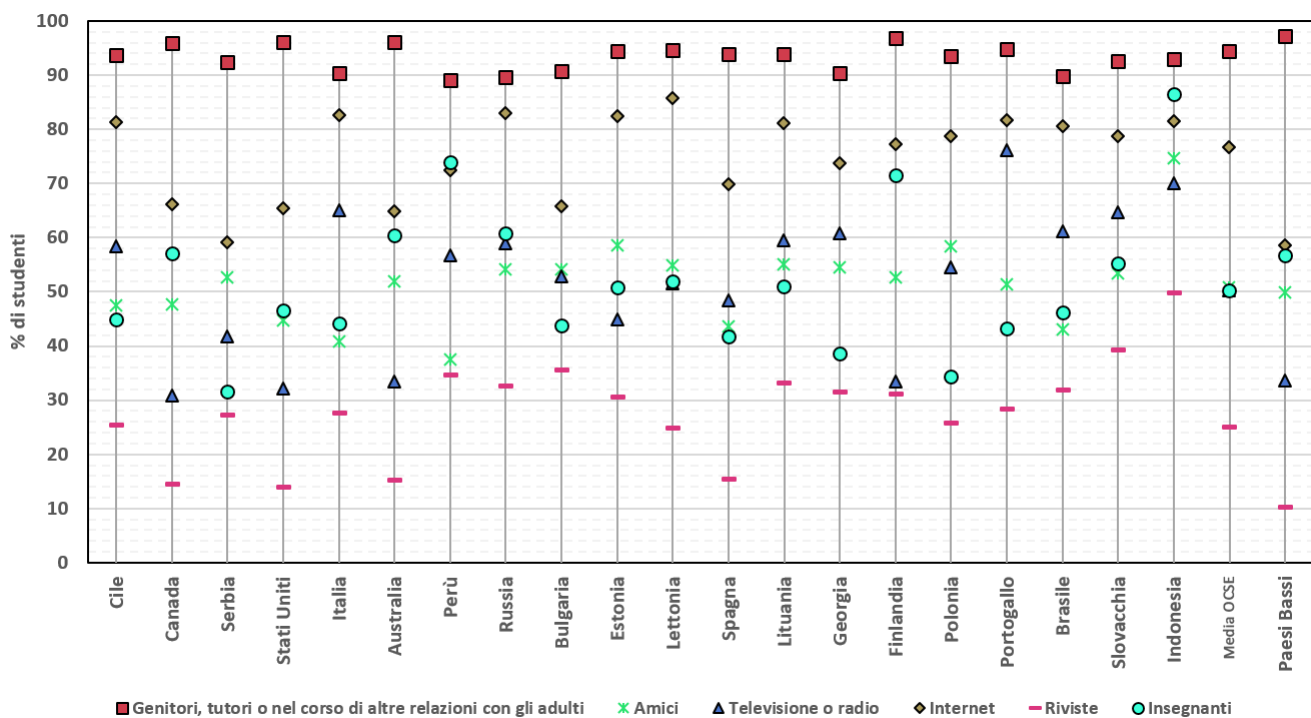
### 3.1 Le fonti d'informazione su questioni finanziarie dei quindicenni

È stato chiesto agli studenti di indicare dove prendono le informazioni di cui hanno bisogno su questioni di tipo finanziario. Le fonti individuate erano: genitori o altri adulti, amici, televisione o radio, Internet, riviste, insegnanti. Gli studenti potevano rispondere scegliendo più di una fonte.

I genitori e internet sono le fonti d'informazione principale sulle questioni finanziarie per gli adolescenti

In tutti i paesi/economie che hanno partecipato all'indagine più del 90% degli studenti ha indicato i genitori come la fonte d'informazione principale (media OCSE 94%); la seconda fonte d'informazione, sebbene con una certa variabilità tra i paesi, è risultata la rete (media OCSE 77%) (Fig. 3.1, Tab. 3.1).

Figura 3.1 Fonti d'informazione per le questioni finanziarie

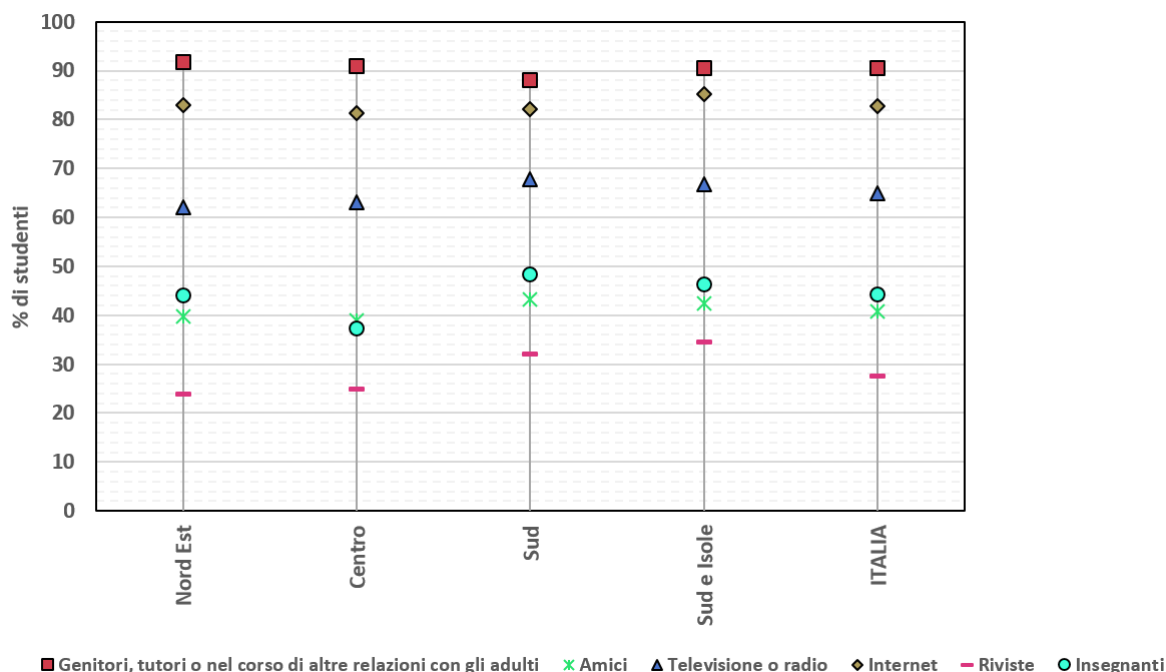


Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 3.1

In Italia il 90% degli studenti afferma di rivolgersi ai genitori per avere informazioni su argomenti finanziari; l'83% consulta la rete. I docenti e gli amici raccolgono percentuali simili tra loro. Tra i paesi/economie OCSE, il 50% degli studenti chiedono informazioni ai docenti e il 51% ai loro amici. In Italia le percentuali sono leggermente inferiori al dato internazionale: il 44% si rivolge ai docenti e il 41% agli amici (Fig. 3.1, Tab. 3.1). Anche tra le aree del paese il 90% circa degli studenti riferisce di rivolgersi ai genitori

e oltre il 40% agli insegnanti (37% nel Centro). Internet costituisce la seconda fonte d'informazione anche se si scorpora il dato tra le aree geografiche (Fig. 3.2, Tab. 3.1\_naz).

Figura 3.2 Fonti d'informazione per le questioni finanziarie. Dato per macro-area geografica



Fonte: Database INVALSI OCSE PISA 2018, Tab. 3.1\_naz

### 3.1.1 Differenze di genere nell'accesso alle fonti d'informazioni su questioni finanziarie

Tra i paesi/economie OCSE i ragazzi e le ragazze, in media, sembrano preferire alcune fonti rispetto ad altre in materia di questioni finanziarie. In percentuale superiore rispetto alle ragazze, i ragazzi si rivolgono agli amici (+ 5 punti percentuali), consultano riviste (+ 3 punti percentuali) o seguono programmi tv o radio (+ 1 punto percentuale). Dall'altra parte, le ragazze preferiscono rivolgersi ai genitori (+ 3 punti percentuali). La Rete e i docenti vengono consultati in percentuale simile tra ragazzi e ragazze. (Fig. 3.3, Tab. 3.2).

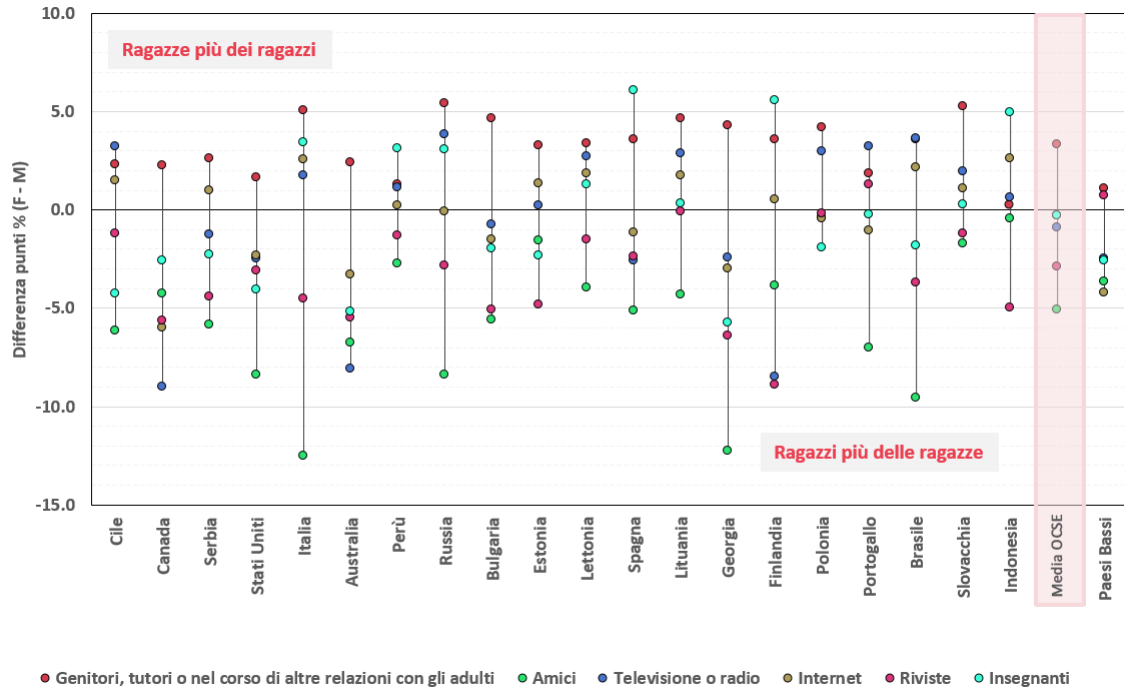
I ragazzi preferiscono gli amici e le riviste; le ragazze i genitori o altri adulti. I docenti sono scelti in pari misura.

Gli studenti e le studentesse italiane mostrano delle differenze di preferenza significative su tutte le fonti considerate, ad eccezione dei programmi televisivi o radiofonici. I ragazzi si rivolgono soprattutto agli amici e consultano riviste. Le ragazze invece, si rivolgono in percentuale maggiore ai genitori o adulti, agli insegnanti, o consultano Internet. In Italia, le differenze tra ragazzi e

I ragazzi italiani preferiscono gli amici e le riviste; le ragazze famiglia, docenti e il Web.

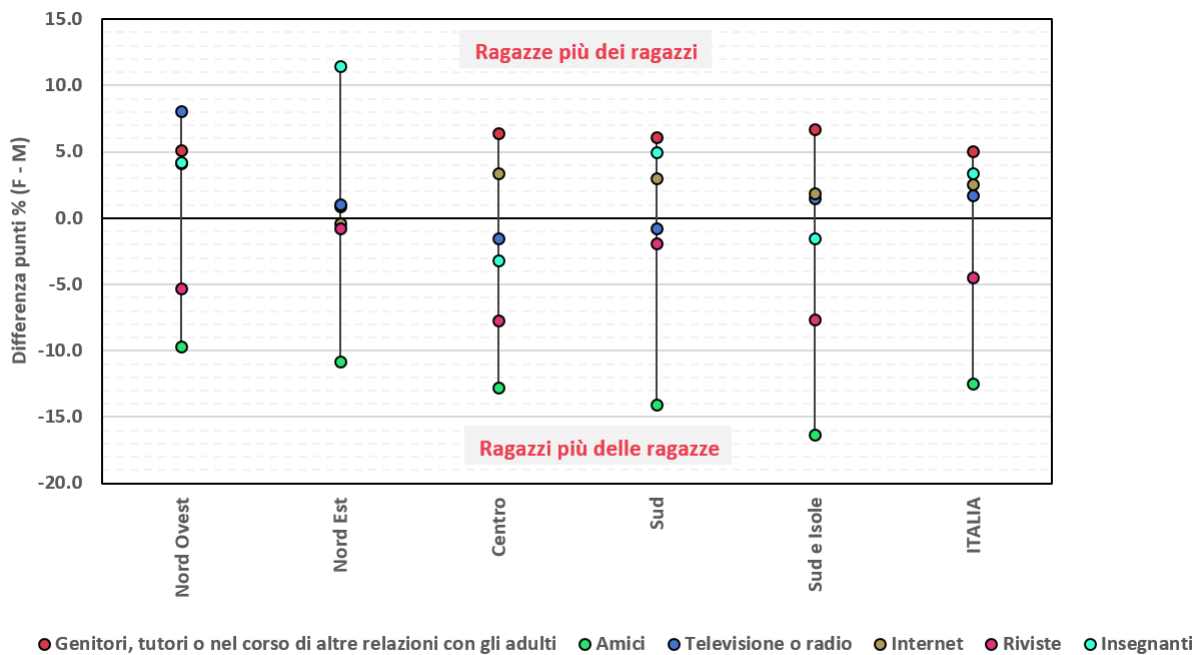
ragazze, per quanto riguarda i genitori e gli amici, sono più ampie rispetto agli altri paesi e alla media internazionale (Fig. 3.3, Tab. 3.2).

Figura 3.3 Fonti d'informazione per le questioni finanziarie. Differenze di genere.



Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 3.2

Figura 3.4 Fonti d'informazione per le questioni finanziarie. Differenze di genere per macro-area geografica



Fonte: Database INVALSI OCSE PISA 2018, Tab. 3.2\_naz

Se guardiamo le risposte dei ragazzi e delle ragazze nelle diverse aree geografiche, solo in parte queste ricalcano i risultati nazionali (Fig. 3.4, Tab. 3.2\_naz). Per quanto riguarda gli amici, in tutte le aree si conferma il dato che i ragazzi fanno maggiore uso di questa risorsa rispetto alle ragazze. I ragazzi usano le riviste in misura maggiore delle ragazze nel Centro e nel Sud Isole con uno scarto di 7 punti percentuali; nelle altre aree non si sono osservate differenze significative.

Ci sono differenze tra Nord e Sud su come ragazzi e ragazze accedono all'informazione su questioni finanziarie.

Per quanto riguarda l'accesso all'informazione proveniente da genitori o altri adulti, in tutte le aree, ad eccezione del Nord Est, le ragazze sono in percentuale maggiore dei ragazzi con uno scarto di oltre 5 punti percentuali. Rispetto agli insegnanti, invece, la differenza tra ragazzi e ragazze è emersa solo nel Nord Est: le ragazze superano i ragazzi di oltre 11 punti percentuali; differenza tre volte superiore a quella nazionale (Tab. 3.2\_naz).

Per quanto riguarda i media, l'utilizzo della televisione o della radio è preferito maggiormente dalle ragazze solo nel Nord Ovest (a livello nazionale non ci sono differenze di genere). Rispetto a Internet, sebbene a livello nazionale emerga una maggiore preferenza da parte delle ragazze, tra le macro-aree non sono emerse differenze significative.

### 3.1.2 La preferenza delle diverse fonti d'informazione cambia in funzione delle caratteristiche della famiglia?

Rivolgersi a genitori, insegnanti, amici o consultare i media per avere informazioni su questioni di soldi è in qualche modo associato al contesto socio-economico della famiglia? I risultati delle analisi ci permettono di rispondere affermativamente a questa domanda.

Se prendiamo il dato medio OCSE, è risultata un'associazione significativa con lo status socio-economico rispetto a chi si informa chiedendo a genitori, amici, Internet, e docenti (Tab. 3.3). In particolare, gli studenti che appartengono a famiglie avvantaggiate si rivolgono ai genitori o consultano Internet di più di quelli che provengono da famiglie svantaggiate. Questi ultimi, invece, si rivolgono in percentuale superiore agli amici o agli insegnanti.

I ragazzi che provengono dalle famiglie socio-economicamente e culturalmente avvantaggiate si rivolgono ai genitori. Quelli che provengono da famiglie meno abbienti ai docenti.

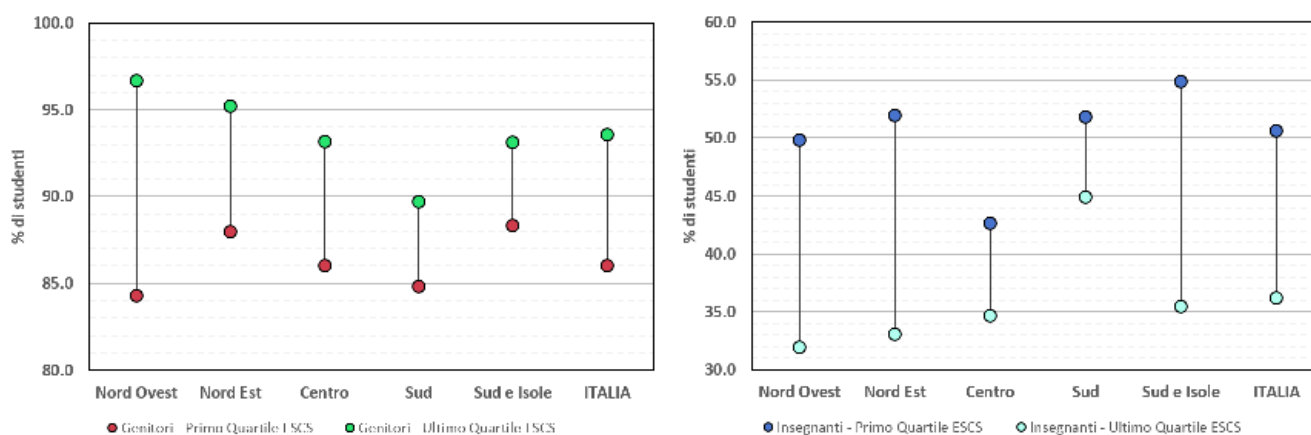
L'Italia ricalca questo andamento, ma con alcune specificità. Mentre i ragazzi che provengono da famiglie avvantaggiate confermano il dato OCSE relativamente alla richiesta di informazione a genitori e attraverso Internet, quelli che provengono da famiglie svantaggiate, oltre a consultare gli amici e gli insegnanti, con-

Il ruolo della provenienza socio-culturale sull'accesso alle fonti nelle aree del paese mostra una certa variabilità.

sultano anche delle riviste a differenza di quanto si osserva a livello internazionale. È interessante notare che nel nostro paese la differenza tra la percentuale di studenti con uno status socio-economico elevato e quelli con uno status socio-economico basso che si rivolgono ai docenti è di quasi 15 punti percentuali a favore di questi ultimi; differenza superiore alla media internazionale che è di circa 5 punti (Tab. 3.3).

Se esaminiamo il ruolo della provenienza socio-culturale sull'accesso alle fonti nelle aree del paese, emerge una certa variabilità (Tab. 3.3). Per quanto riguarda i genitori o altri adulti, l'associazione con lo status socio-economico e culturale della famiglia è significativa nelle aree del Centro e del Nord, mentre nel meridione i ragazzi si rivolgono in egual misura ai genitori indipendentemente dal loro contesto socio-economico. Nel Nord Ovest la differenza tra studenti provenienti da famiglie avvantaggiate e quelli provenienti da famiglie svantaggiate è di 12 punti percentuali a favore degli studenti più abbienti. (Fig. 3.5, Tab. 3.3\_naz).

Figura 3.5 Percentuale di studenti che si rivolgono ai genitori o agli insegnanti per quartili dell'indice socio-economico e culturale della famiglia. Risultati per macro-area geografica



Fonte: Database INVALSI OCSE PISA 2018, Tab. 3.3\_naz

Relativamente agli amici, abbiamo visto sia a livello internazionale sia a livello nazionale, che sono gli studenti che provengono da famiglie svantaggiate a rivolgersi ad essi in percentuale maggiore. Questo fenomeno è osservabile solo nell'area del Sud, mentre per le altre aree del paese la differenza non è significativa (Tab. 3.3\_naz). Anche per quanto riguarda l'accesso a Internet, la relazione con il contesto familiare è significativa solo nel Nord Ovest: la differenza tra studenti avvantaggiati e studenti svantaggiati è stata di 10 punti percentuali a favore dei primi. Infine, i docenti vengono consultati in misura maggiore dagli studenti con un background socio-economico e culturale più basso nelle aree del Nord e del Sud Isole. In queste aree lo scarto con gli studenti provenienti da un contesto familiare più alto si avvicina a 20 punti percentuali (Fig. 3.5, Tab. 3.3\_naz).

### 3.1.3 L'accesso alle fonti di informazione cambia in funzione della competenza finanziaria?

Parlare di questioni finanziarie con i genitori, gli amici, i docenti, oppure consultare riviste, siti web o programmi televisivi è associato a una maggiore competenza finanziaria? PISA non permette di rispondere a questa domanda in termini di causa-effetto, poiché il disegno dell'indagine non è di natura sperimentale; ciononostante, è possibile avere

Rivolgersi ai genitori o consultare internet è associato a una *literacy* finanziaria maggiore

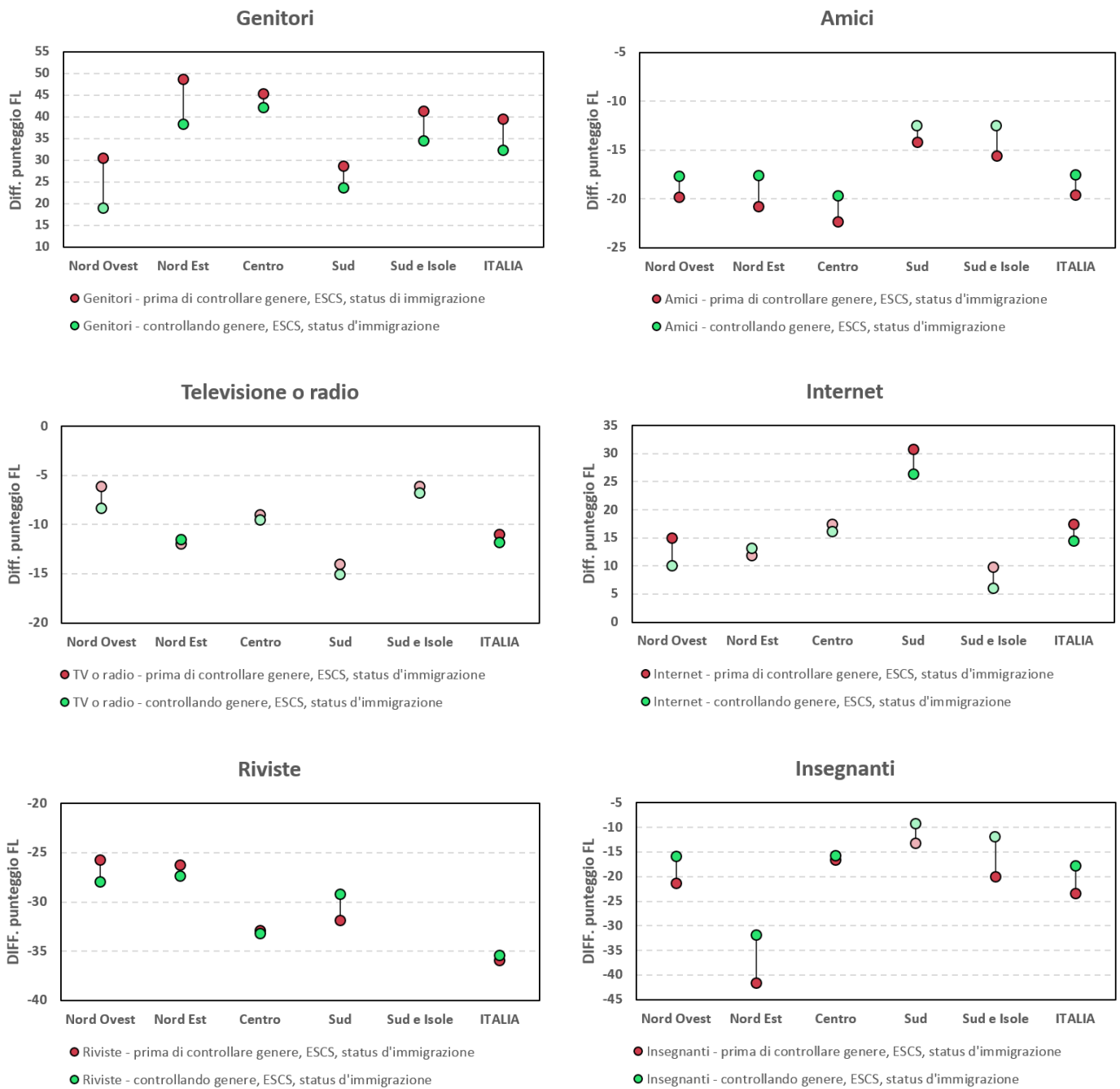
delle indicazioni su quanto determinate modalità di accesso a informazioni su questioni finanziarie siano correlate al punteggio nelle prove cognitive di *financial literacy*.

Il risultato principale che emerge in media nei paesi OCSE è che alcune fonti sembrano avere una relazione positiva con la *literacy* finanziaria, mentre altre sembrano avere una relazione negativa. Questo significa che, in alcuni casi, gli studenti che hanno dichiarato di rivolgersi a una determinata fonte hanno ottenuto un punteggio medio di *literacy* finanziaria superiore a chi ha dichiarato di non rivolgersi a quella fonte. In altri casi, chi ha dichiarato di rivolgersi a una determinata fonte ha ottenuto un punteggio medio di *literacy* finanziaria inferiore a chi ha dichiarato di non rivolgersi a quella fonte.

Tra i paesi OCSE, in media, avere informazioni su questioni finanziarie dai genitori o consultando Internet è associato a una competenza finanziaria superiore rispetto a chi non lo fa. La differenza rimane significativa anche dopo aver controllato le differenze di genere, lo status socio-economico e culturale della famiglia e il background migratorio (Tab. 3.4). Viceversa, chi ottiene informazioni su questioni di soldi da amici, docenti, TV o radio o riviste ha ottenuto un punteggio medio in *literacy* finanziaria inferiore rispetto a chi ha dichiarato di non consultare queste fonti, anche a parità di genere, status socio-economico e culturale della famiglia e background migratorio.

I risultati italiani sono coerenti con quelli internazionali, con qualche differenziazione a livello di macro-area (Fig.3.6., Tab. 3.4\_naz)

Figura 3.6 Relazione tra accesso alle fonti d'informazioni su questioni finanziario e *literacy* finanziaria



Nota: gli elementi con un colore più chiaro indicano che le differenze di punteggio non sono risultate statisticamente significative

Fonte: Database INVALSI OCSE PISA 2018, Tab. 3.4\_naz

In tutte le macro-aree, gli studenti che si rivolgono ai genitori per chiedere informazioni su questioni finanziarie hanno ottenuto un punteggio medio nelle prove di *financial literacy* superiore agli studenti che non lo fanno. Questo risultato rimane costante anche a parità di genere, status socio-economico e di immigrazione in tutte le macro-aree

tranne che nel Nord Ovest, dove la differenza di punteggio passa da 30 punti a 19 punti, non risultando più statisticamente significativa. Questo indica che nel Nord Ovest parte delle differenze di punteggio in FL sono spiegate dalle differenze di genere, dal contesto socio-economico della famiglia e la sua origine oltre all'aver consultato i genitori per ricevere informazioni. Per quanto riguarda Internet, nelle aree del Nord Est, Centro e Sud Isole non sono emerse differenze significative nei punteggi di FL. Nel Sud chi consulta la rete ha un punteggio medio in FL superiore a chi non lo fa, anche a parità di genere, status socio-economico e d'immigrazione; nel Nord Ovest, queste differenze non diventano più statisticamente significative dopo aver controllato le differenze di genere e si status socio-economico e d'immigrazione degli studenti.

Infine, in tutte le macro-aree, ad eccezione del Sud e Sud Isole, gli studenti che si sono rivolti agli insegnanti sono risultati con una *literacy* finanziaria in media più bassa degli studenti che non lo hanno fatto, anche a parità di condizioni socio-economiche e culturali e d'immigrazione. Nel Sud non è emersa nessuna differenza nella competenza finanziaria tra chi si rivolge ai docenti e chi no, mentre nel Sud Isole la differenza diventa non statisticamente significativa una volta controllate le differenze di genere e del contesto della famiglia, passando da 20 a 12 punti di differenza.

In alcune aree del paese le differenze di punteggio nella *literacy* finanziaria tra chi ottiene informazioni da determinate fonti e chi non lo fa sono spiegate dal genere degli studenti e dal contesto familiare.

## 3.2 Il coinvolgimento dei genitori nelle discussioni su questioni finanziarie

### 3.2.1 Gli argomenti relativi ai soldi di cui i ragazzi parlano a casa

Abbiamo visto nel paragrafo precedente come i genitori siano una fonte importante di informazioni per questioni di tipo economico, ma quali sono gli argomenti di cui si parla a casa e con quale frequenza se ne parla? Per rispondere a queste domande, gli studenti dovevano indicare nel questionario la frequenza con cui gli capitava di parlare a casa di determinati argomenti di tipo economico. Le categorie di risposta erano le seguenti: "*mai o molto raramente*", "*una o due volte al mese*", "*una o due volte a settimana*", "*quasi ogni giorno*". Gli argomenti erano: le proprie decisioni di spesa o risparmio, il budget familiare, i soldi per le cose che lo studente avrebbe voluto comprare, le notizie generali sull'economia e la finanza.

Anche in Italia si parla di più degli argomenti più vicini alla vita dei ragazzi e meno degli argomenti che sembrano più distanti

Già ad una prima analisi, appare evidente che tra i paesi/economie OCSE ci sono degli argomenti che vengono trattati con una certa frequenza e altri di cui quasi non si parla (Fig. 3.7, Tab. 3.5).

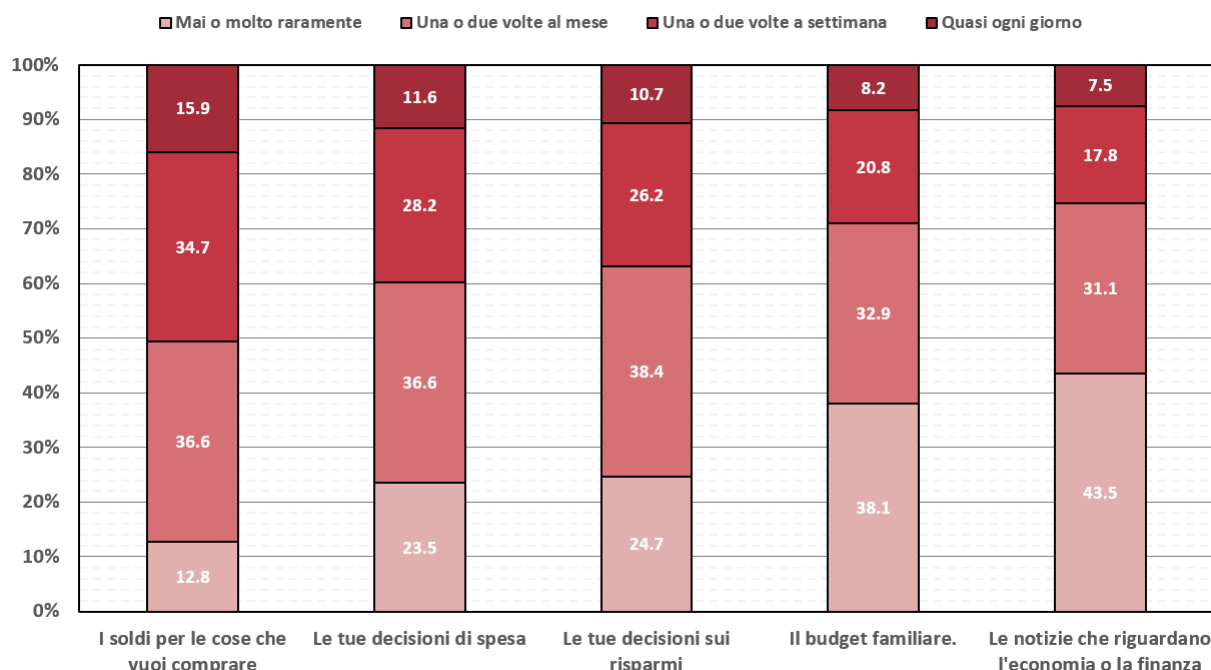
Ad esempio, com'era lecito aspettarsi, solo il 13% degli studenti ha risposto di non parlare mai o molto raramente dei soldi per le cose che vogliono comprare, mentre poco più del 70% ne parla da una o due volte al mese a una o due volte a settimana.

Allo stesso modo, anche se in percentuale inferiore, avviene per quello che riguarda le decisioni di spesa e risparmio degli studenti. Sebbene ci siano poco più del 25% di studenti che in media hanno risposto di non affrontare mai o molto raramente questi argomenti, c'è però circa il 38% di loro, in media, che li ha affrontati in qualche misura, parlandone per lo più una o due volte al mese.

Il budget familiare, almeno a livello internazionale, è risultato un argomento controverso e di cui, tendenzialmente, si discute poco: il 38% di studenti ha dichiarato di non parlarne mai o molto raramente, il 33% ne ha discusso una o due volte al mese.

Infine, quasi il 44% degli studenti dell'area OCSE ha risposto di non parlare mai o molto raramente a casa di notizie che riguardano argomenti di economia e finanza.

Figura 3.7 Percentuale di studenti che parla "mai o molto raramente", "una o due volte al mese", "una o due volte a settimana", "quasi ogni giorno" di argomenti finanziari a casa. Dato medio OCSE



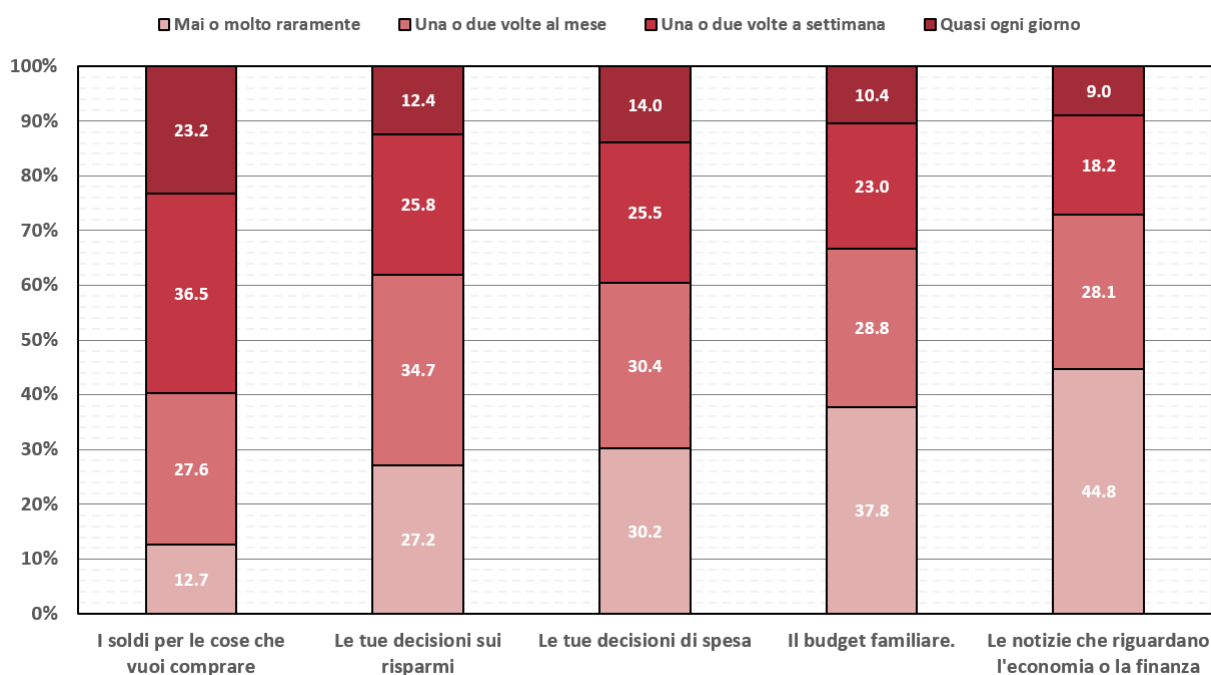
Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 3.5

Come rispondono i nostri studenti? Sostanzialmente, i quindicenni italiani mostrano lo

stesso andamento dei loro pari degli altri paesi/economie OCSE. L'argomento più discusso con i genitori rimane quello dei soldi per le cose che vogliono comprare gli studenti (Fig. 3.8, Tab. 3.5). I nostri studenti ne parlano più frequentemente degli altri studenti dei paesi/economie OCSE. Seguono gli argomenti relativi ai risparmi e alle decisioni di spesa degli studenti. Rispetto a quest'ultime, i quindicenni italiani ne parlano meno frequentemente dei loro pari internazionali.

Anche per i nostri ragazzi l'argomento del budget familiare è poco condiviso con i genitori. In Italia, il 38% degli studenti ha risposto che non ne parlano mai o molto raramente, percentuale comunque superiore alla media internazionale. In ultimo, anche per gli studenti italiani, l'argomento meno trattato a casa riguarda le notizie di economia e finanza.

Figura 3.8 Percentuale di studenti italiani che parla "mai o molto raramente", "una o due volte al mese", "una o due volte a settimana", "quasi ogni giorno" di argomenti finanziari a casa.



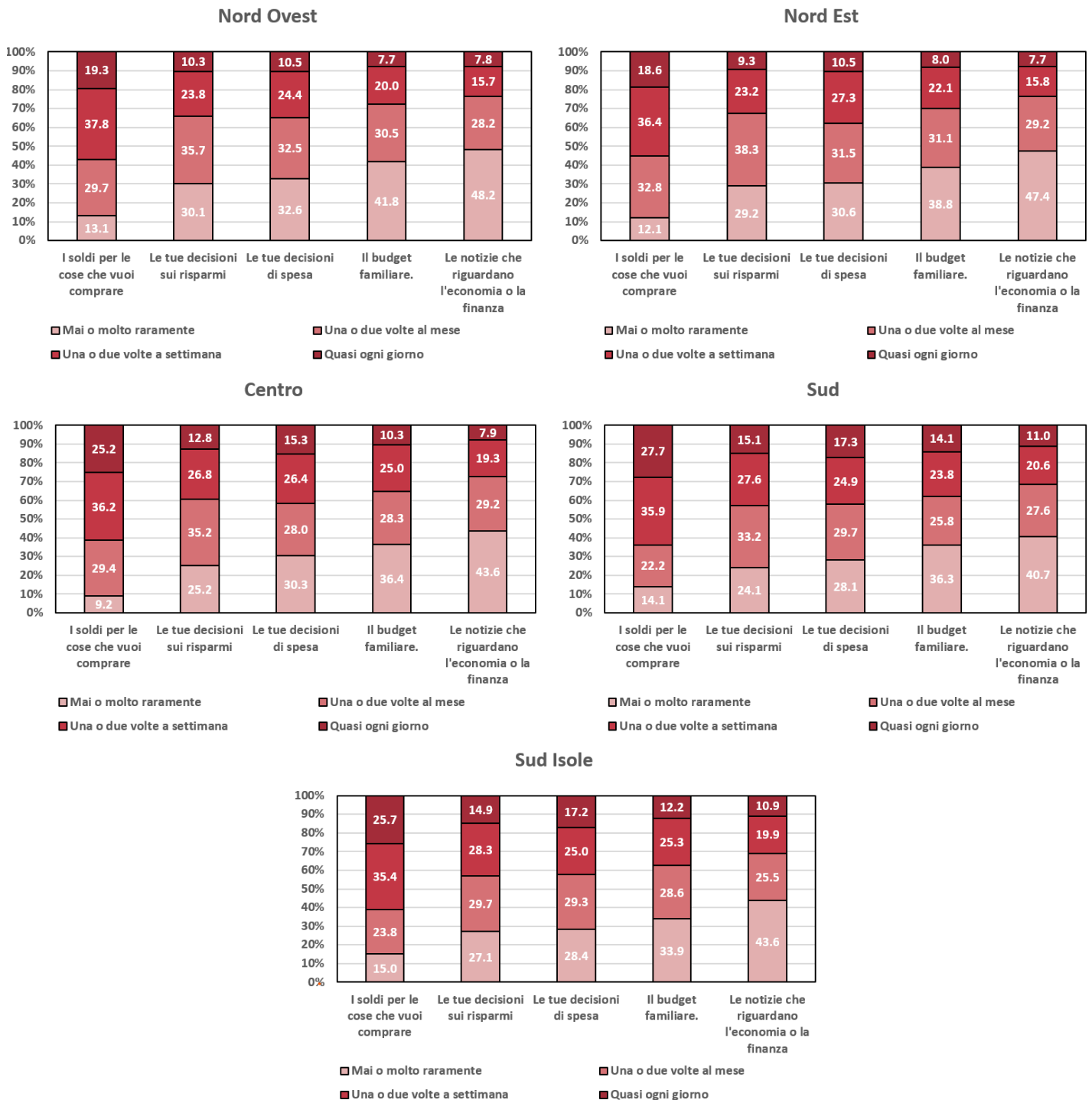
Fonte: Database INVALSI OCSE PISA 2018, Tab. 3.5

Se analizziamo le risposte nelle macro-aree geografiche, emerge un andamento pressoché identico a quello nazionale. Al di là delle variazioni delle percentuali di risposta tra una macro-area e l'altra, sia al Nord che al Sud Italia l'argomento più discusso con i genitori è quello relativo ai soldi per le cose che gli studenti vogliono comprare, mentre il budget familiare e gli argomenti di economia e finanza rimangono quelli

Le diverse aree del paese mostrano lo stesso andamento di risposta di quello nazionale, ma con frequenze diverse tra loro

meno trattati. (Fig. 3.9, Tab. 3.5\_naz).

Figura 3.9 Percentuale di studenti che parla "mai o molto raramente", "una o due volte al mese", "una o due volte a settimana", "quasi ogni giorno" di argomenti finanziari a casa. Dato per macro-area geografica.



Fonte: Database INVALSI OCSE PISA 2018, Tab. 3.5\_naz

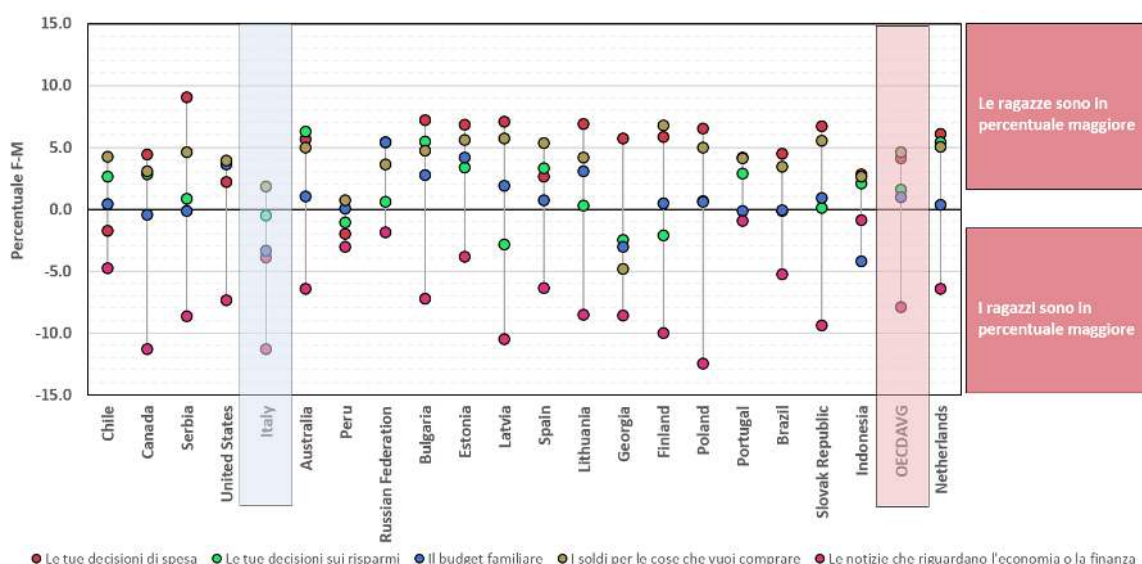
### 3.2.2 Ci sono differenze di genere negli argomenti di tipo economico discussi a casa?

Ragazze e ragazzi attingono alle informazioni sui soldi in maniera diversa. Abbiamo visto che le ragazze prediligono rivolgersi agli adulti. Questa differenza è osservabile anche negli argomenti economici e finanziari che si affrontano a casa?

A livello internazionale le ragazze parlano più dei ragazzi di argomenti economici, mentre in Italia accade il contrario

Le analisi sulle percentuali di risposta per genere sembrano confermare una differenza tra maschi e femmine sugli argomenti di tipo economico che si discutono con i genitori. A livello medio internazionale è risultato che le ragazze parlano in percentuale maggiore dei ragazzi di tutti gli argomenti economici ad eccezione delle notizie che riguardano l'economia o la finanza (Fig. 3.10, Tab. 3.6). La differenza a favore delle ragazze è presente nella maggior parte dei paesi/economie che hanno partecipato all'indagine. L'Italia, insieme al Perù, è l'unico paese dove sono i ragazzi a parlare di più a casa di argomenti economici rispetto alle ragazze. Gli unici argomenti dove si registra un risultato di parità – come in molti altri paesi – sono le decisioni sui risparmi e le "questioni sui soldi per le cose che gli studenti vogliono comprare". In quest'ultimo caso, l'Italia è l'unico paese dell'area OCSE ed europeo dove le ragazze ne parlano in percentuale minore dei ragazzi.

Figura 3.10 Differenza nelle percentuali di risposta tra maschi e femmine per gli argomenti di tipo economico discussi con i genitori



Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 3.6

Nelle macro-aree geografiche ragazzi e ragazze sembrano parlare a casa dei diversi argomenti in percentuali simili, contrariamente a quanto avviene a livello nazionale. Gli

unici due ambiti in cui è risultata una specificità territoriale nei comportamenti di maschi e femmine ha riguardato il budget familiare e le notizie di tipo economico o finanziario. I ragazzi del Sud e Sud Isole parlano in percentuale maggiore delle ragazze del budget familiare (nelle altre macro-aree la differenza non è statisticamente significativa). Per quanto riguarda le notizie economiche, tranne che nel Nord Est, in tutte le altre macro-aree i ragazzi ne parlano di più delle ragazze, con una distanza minima di 9 punti percentuali al Centro e una distanza massima di 14 punti percentuali al Sud (Tab. 3.6\_naz).

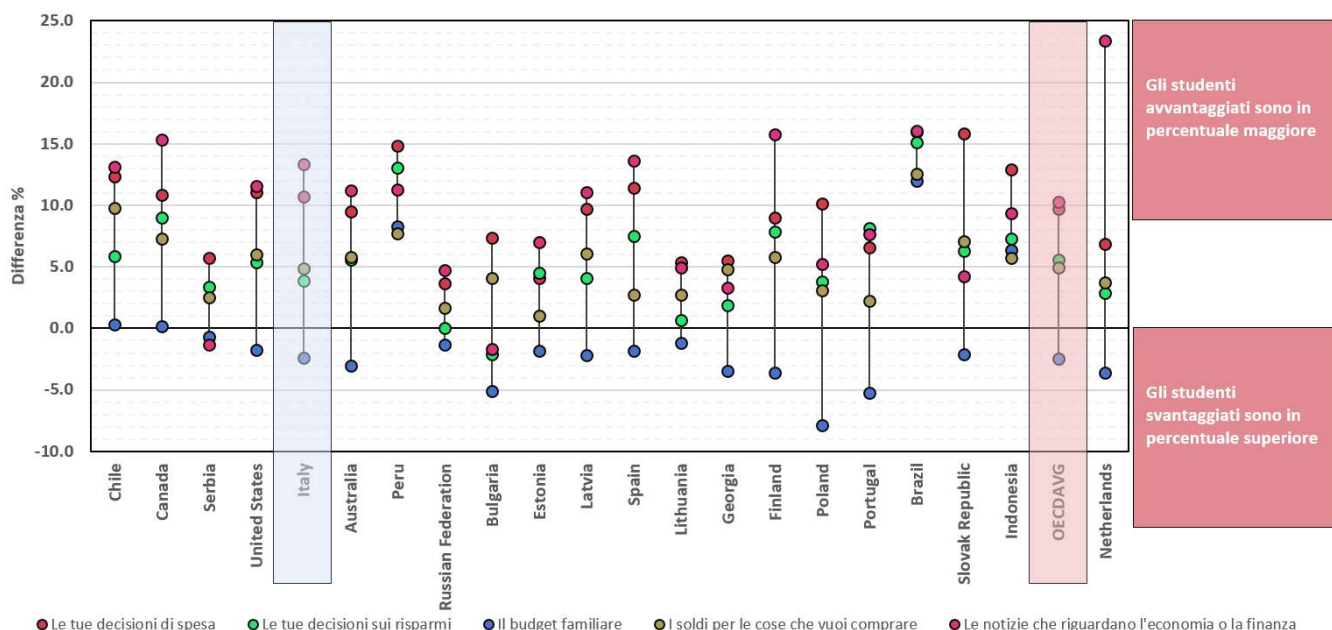
### 3.2.3 Si discute diversamente di questioni economiche in famiglie con status socioeconomico diverso?

Il contesto economico e culturale della famiglia di origine è associato al tipo di argomento di cui si discute a casa? I risultati a livello medio internazionale suggeriscono un'associazione significativa tra lo status socio-economico e culturale dello studente e la discussione a casa di argomenti economici. In particolare, gli studenti che provengono da famiglie avvantaggiate discutono a casa in percentuale superiore agli studenti che provengono da famiglie svantaggiate delle loro decisioni di spesa e di risparmio, delle cose che vogliono comprare e delle notizie economiche o finanziarie. Gli studenti svantaggiati, invece, parlano del budget familiare in percentuale superiore agli studenti con uno status socio-economico e culturale elevato (Tab. 3.7).

Il contesto socio-economico e culturale della famiglia è associato alla frequenza con cui si parla di argomenti economici a casa

In Italia, la relazione tra la frequenza con cui si parla di questioni economiche a casa e il contesto socio-economico della famiglia è risultata significativa per quello che riguarda le decisioni di spesa degli studenti, i soldi per le cose che vorrebbero comprare e le notizie economiche. In tutti questi casi, la percentuale di studenti con un livello socio-economico elevato è maggiore di quella degli studenti con un livello socio-economico basso. Parlare delle proprie decisioni di risparmio e del budget familiare, invece, non sembrano essere associati al livello socio-economico e culturale della famiglia (Fig. 3.11, Tab. 3.7)

Figura 3.11 Differenza di percentuale di studenti che parlano di argomenti economici a casa provenienti da famiglie con svantaggiati e avvantaggiati

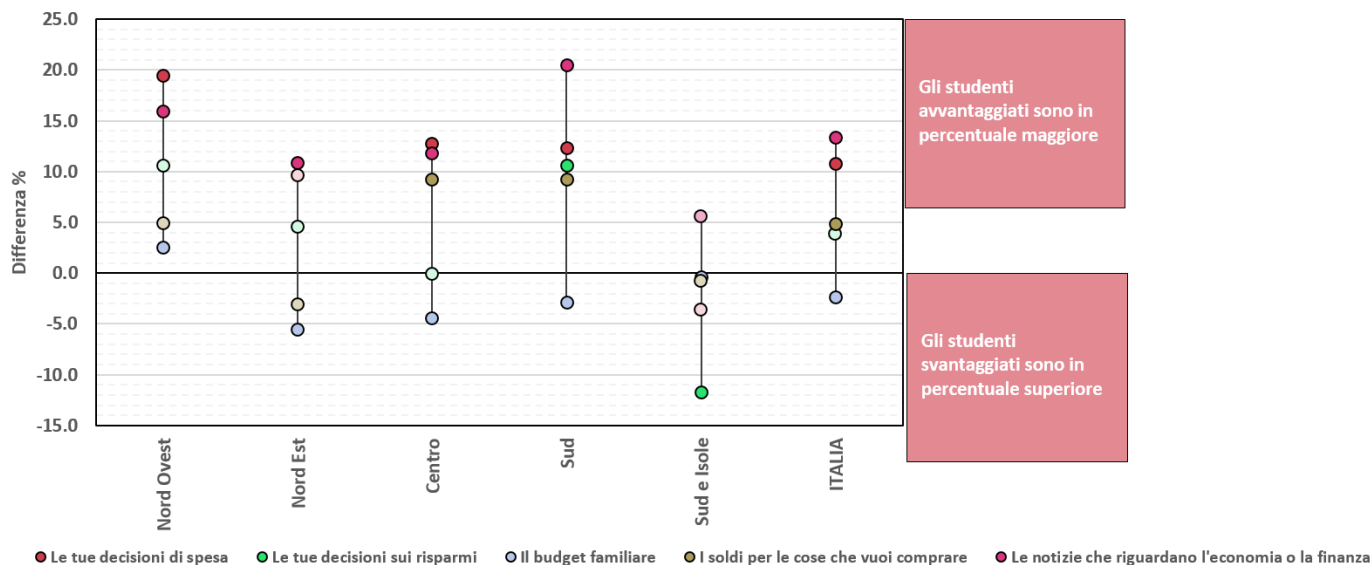


Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 3.7

Nelle diverse macro-aree geografiche il contesto familiare non è risultato associato significativamente con gli argomenti di tipo economico discussi a casa in maniera omogenea (Fig. 3.12, Tab. Tab. 3.7\_naz).

Nelle aree settentrionali, ad esempio, c'è una maggiore percentuale di studenti che parla di questioni economiche e finanziarie in generale o delle proprie decisioni di spesa tra coloro che provengono da famiglie avvantaggiate. Per gli altri tipi di argomenti non ci sono differenze correlate con lo status socio-economico e culturale della famiglia. Al Centro, tra gli studenti avvantaggiati si aggiunge la discussione sulle cose che gli studenti vorrebbero comprare. Al Sud tutti gli argomenti, ad eccezione del budget familiare, sono discussi con i genitori dagli studenti avvantaggiati in misura maggiore rispetto agli studenti svantaggiati. Nel Sud Isole, infine, l'unico argomento associato con lo status socio-economico e culturale degli studenti è quello riguardante le decisioni sui loro risparmi: ne discutono di più gli studenti con un livello socio-economico e culturale basso.

Figura 3.12 Differenza di percentuale di studenti che parlano di argomenti economici a casa provenienti da famiglie con svantaggiati e avvantaggiati. Dati per macro-area geografica



Nota: gli elementi con un colore più chiaro indicano che le differenze di punteggio non sono risultate statisticamente significative

Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 3.7\_naz

### 3.2.4 C'è una relazione fra gli argomenti di discussione con i genitori e la literacy finanziaria?

La frequenza con cui si parla a casa di argomenti economici e il coinvolgimento dei genitori in generale sono associati con la *literacy* finanziaria misurata in PISA? Eventualmente, questa associazione permane anche se si tiene conto del genere degli studenti e del loro contesto familiare?

Gli studenti che parlano di argomenti economici con i genitori almeno una volta al mese hanno una maggiore competenza finanziaria

L'insieme delle risposte degli studenti alle domande riguardanti la frequenza con cui parlano con i genitori di determinati argomenti economici e finanziari sono stati trattate costruendo un indice riassuntivo che rileva il livello di coinvolgimento familiare rispetto agli argomenti di tipo economico discussi a casa. L'indice ha media uguale a zero e variabilità uguale a 1.

Nei paesi\ economie OCSE, in media, la relazione tra coinvolgimento dei genitori in generale e punteggio alle prove di *financial literacy* è debole. Per ogni punto in più nell'indice, il punteggio alle prove PISA aumenta in media di un solo punto. Inoltre, una volta controllate le caratteristiche individuale e del contesto familiare degli studenti, l'associazione non risulta più significativa. Questo significa che a livello medio internazionale, la relazione tra coinvolgimento dei genitori nella discussione di argomenti economici

con gli studenti e il loro punteggio alle prove PISA è spiegata dalle caratteristiche degli studenti e delle loro famiglie (Tab. 3.8).

L'Italia è tra i paesi\ economie partecipanti dove il coinvolgimento dei genitori in generale è associato positivamente con la *literacy* finanziaria, anche a parità di genere, status socio-economico e culturale della famiglia e status d'immigrazione (Tab. 3.8).

Per quanto riguarda i singoli argomenti, a livello medio OCSE chi parla almeno una o due volte al mese con i genitori delle proprie decisioni di spesa, delle cose che vogliono comprare e delle notizie economiche o finanziarie ha un punteggio medio in *financial literacy* superiore a chi non ne parla affatto, anche dopo aver controllato le caratteristiche degli studenti. Dall'altra parte, chi parla con i genitori almeno una volta al mese del budget familiare ha un punteggio medio in *financial literacy* inferiore a chi non ne parla. Questa differenza poi scompare una volta controllate le caratteristiche degli studenti. Anche in questo caso, la differenza di rendimento nelle prove PISA è completamente spiegata dalle differenze di genere e di status dello studente.

In Italia possiamo dire che per quasi tutti gli argomenti gli studenti che parlano con i genitori almeno una o due volte al mese hanno un rendimento superiore ai loro pari che non ne parlano (Tab. 3.8) anche controllando le differenze tra le caratteristiche degli studenti. Per quanto riguarda il budget familiare, non è emersa alcuna relazione; mentre per quanto riguarda le notizie economiche o finanziarie, una volta controllate le differenze di genere e le caratteristiche socio-economiche e culturali degli studenti e il loro status di immigrazione, la differenza di punteggio tra chi parla con i genitori almeno una volta al mese e chi non lo fa scompare.

Rispetto alle macro-aree geografiche, solo nel Nord Ovest e nel Sud Isole la relazione tra livello di coinvolgimento dei genitori e punteggio in *financial literacy* non è risultata significativa; per le altre aree la relazione è positiva anche a parità di genere e delle caratteristiche dello studente (Tab. 3.8\_naz).

# ASPETTI NON COGNITIVI DELLA COMPETENZA FINANZIARIA. IL RUOLO DELLA SCUOLA.

## 4.1 Quali termini del mondo economico e finanziario hanno imparato a scuola i quindicenni?

Quando si impara una nuova lingua si parte costruendo la conoscenza della maggior parte dei termini che la compongono: il vocabolario. Più aumenterà la conoscenza della lingua, maggiore sarà l'ampiezza del vocabolario e la possibilità di capirne le sfumature di significato.

Allo stesso modo, anche il mondo dell'economia e della finanza ha un suo linguaggio, un suo vocabolario. Parole che sentiamo tutti i giorni nei notiziari o leggiamo sui giornali o magari parlando con i genitori o con gli insegnanti; parole che talvolta sono semplici, talvolta sono difficili. La scuola può essere il contesto privilegiato dove costruire questo vocabolario.

Qual è il livello di conoscenza dei termini economici e finanziari degli studenti di quindici anni? Nel questionario, sono stati presentati agli studenti 18 termini. Gli studenti dovevano indicare se negli ultimi dodici mesi ne avevano mai sentito parlare o imparato qualcosa a scuola.

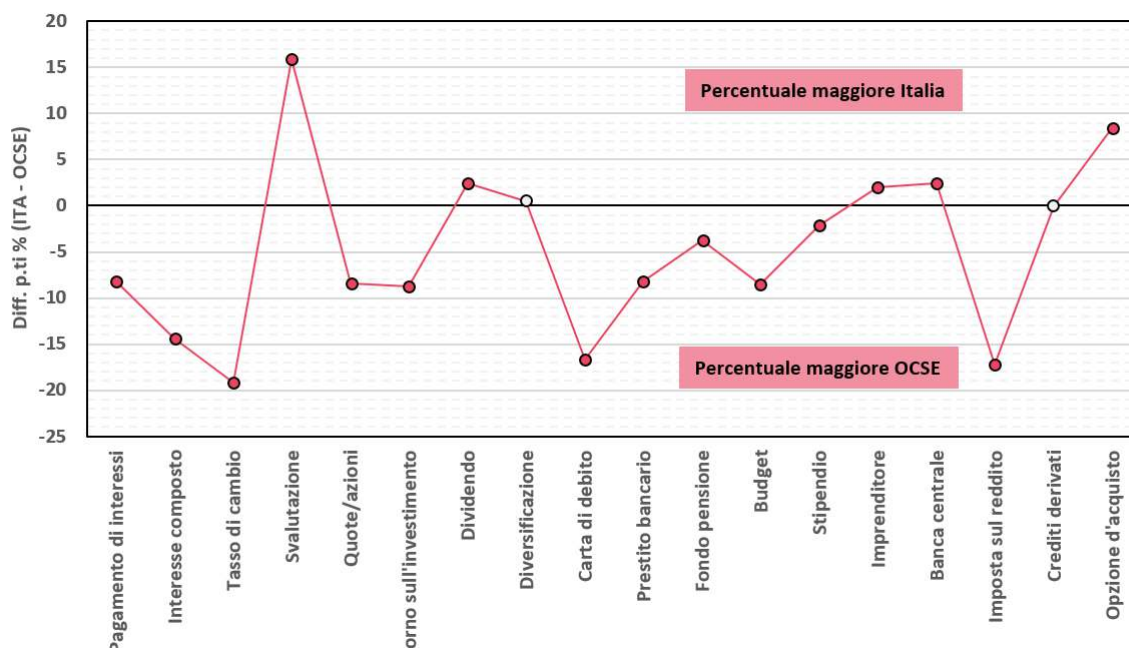
Il termine che si conosce di più è stipendio; quello che si conosce di meno in Italia è interesse composto

In media tra i paesi/economie OCSE gli studenti conoscono il significato di 7,3 termini; in Italia 6,4.

Sia tra i paesi/economie OCSE, sia tra gli studenti italiani, il termine maggiormente trattato a scuola e di cui si conosce il significato è *stipendio* (media OCSE 71%; Italia 69%) (Tab. 4.1). Dall'altra parte, tra i paesi/economie OCSE, il termine con la percentuale minore di studenti che dichiarano di averne discusso a scuola e di conoscerne il significato è *diversificazione* (16%), mentre per gli studenti italiani è *interesse composto* (Tab. 4.1).

Confrontando i dati italiani con quelli medi OCSE, per la maggior parte dei termini, emerge che i nostri studenti dichiarano di conoscerne il significato appreso a scuola in misura significativamente minore dei loro pari (Fig. 4.1, Tab. 4.1). D'altra parte, i nostri studenti conoscono in misura maggiore il significato di termini quali *svalutazione*, *dividendo*, *imprenditore*, *banca centrale*, e *opzione d'acquisto*.

Figura 4.1 Confronto tra Italia e dato medio dei paesi OCSE sulla percentuale di studenti che dichiarano di aver imparato i termini a scuola e ne conoscono il significato. Dati differenza in punti percentuale.



Nota: i punti con colore più chiaro corrispondono a differenze non significative

Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 4.1

I risultati all'interno delle macro-aree confermano quello nazionale: il termine meno conosciuto è *interesse composto*; quello più conosciuto è *stipendio*. Inoltre, il livello di familiarità è risultato omogeneo fra le aree, in quanto non è emersa alcuna differenza sul numero medio di termini conosciuti (Tab. 4.1\_naz).

Per quanto riguarda la tipologia di istruzione, nei licei, istituti tecnici, professionali e nella formazione professionale il termine meno conosciuto è *interesse composto*, mentre quello più conosciuto ritorna a essere *stipendio*. Rispetto al livello di familiarità, gli studenti degli istituti tecnici sono risultati quelli con il numero medio di termini conosciuti più alto di tutti gli altri studenti. Tra le altre tipologie d'istruzione non sono emerse differenze significative (Tab. 4.2\_naz).

Gli studenti degli istituti tecnici hanno un livello di familiarità con i termini economici appresi a scuola maggiore degli altri studenti

#### 4.1.1 Ci sono differenze di genere nella familiarità con termini economici e finanziari?

Nel paragrafo precedente abbiamo visto che il livello generale di familiarità<sup>1</sup> con i termini economici appresi a scuola che gli studenti dichiarano non è particolarmente elevato: sia a livello medio internazionale, che nel nostro paese, gli studenti conoscono un po' meno della metà dei termini presentati. Già questo risultato è

Anche in Italia le ragazze hanno un livello di familiarità inferiore ai ragazzi e conoscono meno termini

<sup>1</sup> S'intende gli studenti che hanno risposto che hanno imparato qualcosa di quel termine e ne conoscono il significato.

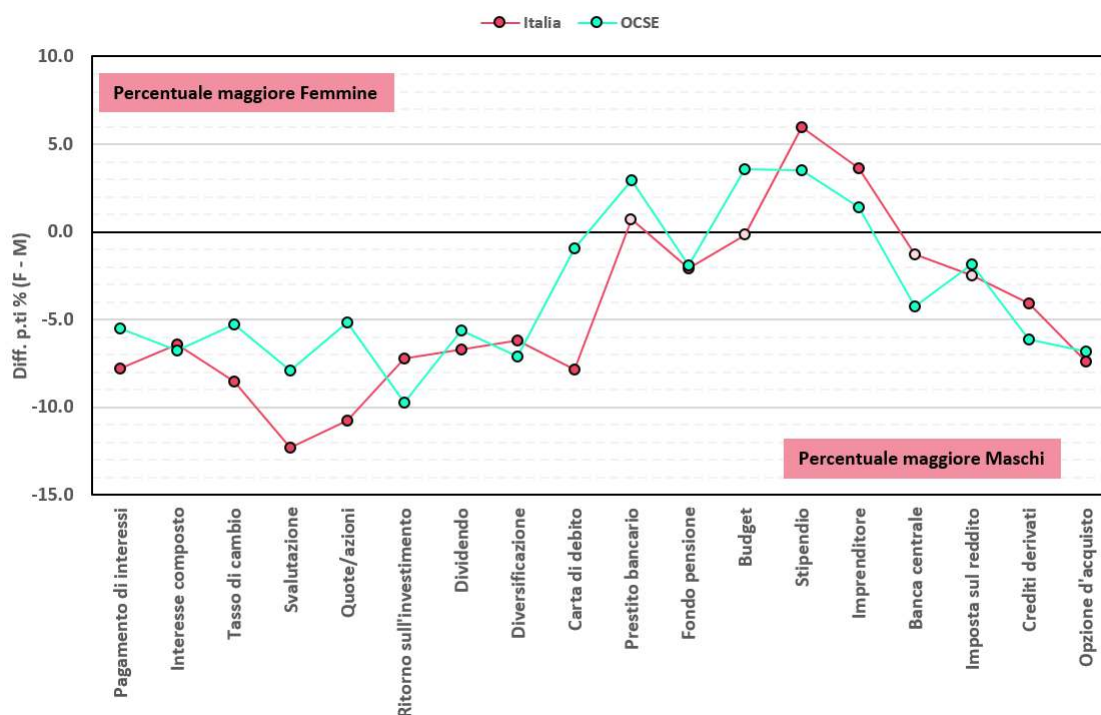
di per sé interessante, in quanto permette di vedere una prima linea di intervento per la costruzione di concetti economici e finanziari, ma cosa accade se scorporiamo questo dato tra maschi e femmine?

Se iniziamo guardando alla media dei paesi OCSE, la differenza nel livello medio di familiarità è irrisoria, sebbene significativa (media maschi = 7,6; media femmine = 7,1). Nei singoli termini, invece, c'è una maggiore conoscenza sia tra i ragazzi che tra le ragazze per la maggioranza dei termini. Queste ultime superano i ragazzi per quello che riguarda i termini *prestito bancario*, *budget*, *stipendio* e *imprenditore* (Fig. 4.2, Tab. 4.2).

Per i nostri studenti accade che le ragazze hanno un livello medio di familiarità complessiva significativamente inferiore ai ragazzi, sebbene l'entità della differenza sia di poco conto (media maschi = 6,8; media femmine = 6,1) (Fig. 4.2, Tab. 4.2).

Le ragazze conoscono il significato di 11 termini in percentuale minore dei ragazzi; c'è una percentuale maggiore di ragazze che ha imparato a scuola i termini *stipendio* e *imprenditore*; non c'è invece differenza di genere per i termini *prestito bancario*, *fondo pensione*, *budget*, *banca centrale* e *imposta sul reddito*.

Figura 4.2 Differenza tra la percentuale di ragazze e la percentuale di ragazzi che dichiarano di aver imparato a scuola il significato di termini economici e finanziari. Dati Italia e OCSE



Nota: i punti con colore più chiaro corrispondono a differenze non significative

Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 4.1

Nelle diverse aree del paese, le differenze di genere nel livello complessivo di familiarità con i termini economici riguardano il Nord Ovest, il Centro e il Sud. In queste aree, coerentemente con il dato nazionale, i ragazzi ottengono un punteggio medio significativamente superiore alle ragazze, anche se di poco (Tab. 4.3\_naz). Nel Nord Est e nel Sud Isole non si registrano differenze significative.

In tutte le macro-aree, i ragazzi sono in percentuale maggiore delle ragazze rispetto

alla conoscenza dei termini *interesse composto* e *svalutazione*, mentre sembra esserci una generale parità per quello che riguarda i termini *fondo pensione*, *budget*, e *imposta sul reddito*. Il significato del termine *stipendio* sembra essere maggiormente conosciuto dalle ragazze del Centro e da quelle delle due aree del nord. Solo per il Nord Est, invece, c'è una percentuale maggiore di ragazze che conosce il termine *prestito bancario* e *banca centrale*, laddove non sono risultate differenze a livello nazionale. Sempre solo nel Nord Est, c'è una percentuale superiore di ragazze che conosce il significato del termine *imprenditore*, coerentemente con il dato nazionale (Tab. 4.3\_naz).

I risultati per tipologia d'istruzione mostrano un quadro più variegato, probabilmente dovuto alle specificità dei singoli percorsi e delle stesse scuole. Comunque, è possibile evidenziare alcune regolarità. Tendenzialmente, laddove a livello nazionale emergono delle differenze di genere, nella maggior parte dei termini a favore dei maschi, lo stesso avviene tra i diversi tipi di scuola (Tab. 4.4\_naz). Se invece guardiamo le differenze all'interno dei singoli percorsi d'istruzione, si riscontrano delle specificità non solo dove si rileva una prevalenza di uno dei due generi, ma anche dove si evidenzia una sostanziale parità di genere. Questo implica un approfondimento di ciò che la scuola propone e le relative modalità.

Andando nel dettaglio, nei licei si osservano risultati molto simili a quelli nazionali. Un livello maggiore di conoscenza complessivo a favore dei maschi è presente solo in questo tipo d'istruzione, anche se la differenza di punteggio rispetto alle ragazze è di circa un punto (Tab. 4.4\_naz).

I ragazzi liceali conoscono in percentuale maggiore delle ragazze il significato di 10 termini su 18, come ad esempio, *pagamento d'interessi*, *interesse composto*, *svalutazione*, *carta di debito*. L'unico termine in cui prevalgono le ragazze è *stipendio*. Per gli altri sette termini come *prestito bancario*, *fondo pensione* e *budget* non sono emerse differenze significative.

Negli istituti tecnici, in cui ragazzi e ragazze conoscono, in media, lo stesso numero di termini, (Tab. 4.4\_naz), possiamo notare tale parità anche nelle percentuali di risposta ai singoli termini. I maschi conoscono in percentuale maggiore delle ragazze 4 termini (*svalutazione*, *ritorno d'investimento*, *fondo pensione* e *budget*); le ragazze conoscono in percentuale maggiore dei ragazzi 4 termini (*pagamento interessi*, *stipendio*, *imprenditore* e *imposta sul reddito*) (Fig.4.3, Tab. 4.4\_naz). L'aspetto interessante che si rileva nell'istruzione tecnica, è la mancanza di differenze tra ragazzi e ragazze su tutta una serie di termini che sono a vantaggio dei maschi a livello nazionale come, ad esempio, *interesse composto*, *quote/azioni*, *dividendo*, ecc.

Negli istituti professionali e nella formazione professionale, le ragazze non prevalgono su alcun termine rispetto ai ragazzi; questi, invece, mostrano una conoscenza maggiore (8 termini nell'istruzione professionale, 3 termini nella formazione professionale) su quegli stessi termini individuabili a livello nazionale a favore dei maschi. Anche per questi tipi di scuola, per la maggior parte dei termini, possiamo riscontrare una percentuale simile di ragazzi e ragazze che ne conoscono il significato (10 termini negli istituti professionali; 15 termini nella formazione professionale).

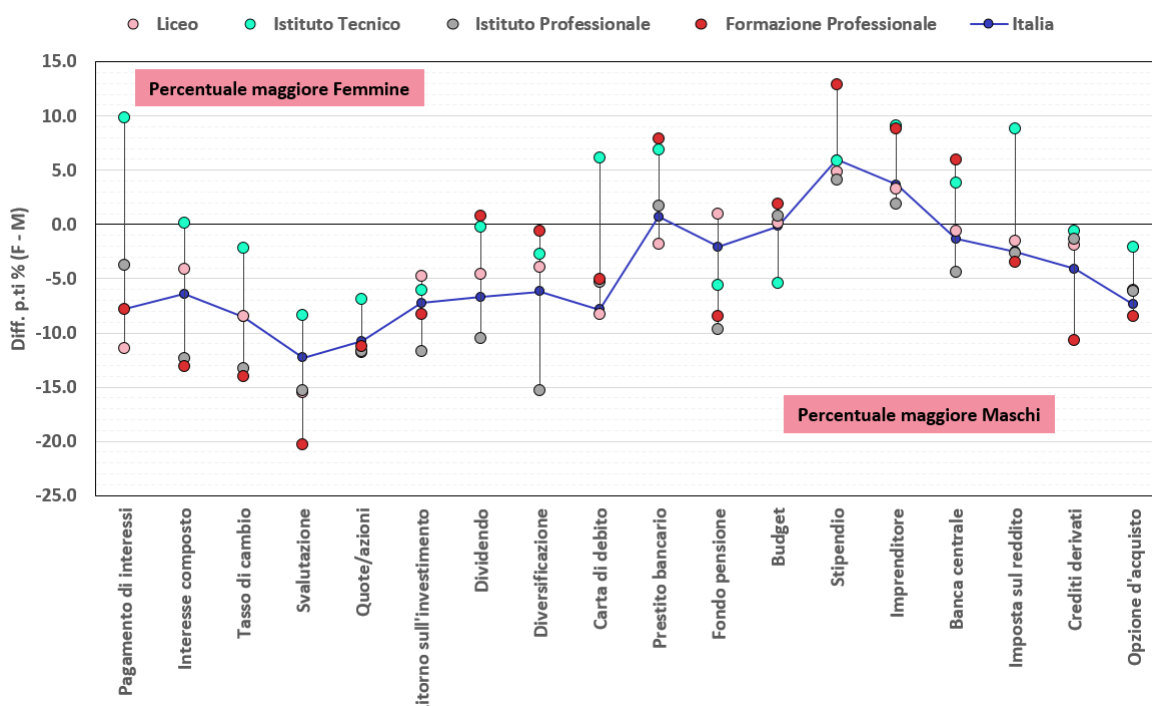
Riassumendo l'andamento di questi risultati, possiamo dire che nei licei vengono sostanzialmente riprodotti

I risultati per tipologia di scuola evidenziano una certa variabilità dovuta alle specificità dei percorsi

Nei licei si riproducono le differenze di genere, mentre negli istituti tecnici le ragazze recuperano. Parità anche nella istruzione e formazione professionale

te le differenze di genere osservabili a livello nazionale. Negli istituti tecnici, invece, sembra sussistere una maggiore parità di genere nella conoscenza di termini in genere conosciuti di più dai ragazzi. Anche nell'istruzione professionale e nella formazione professionale emerge questa parità, ma i ragazzi, anche in misura inferiore, conoscono in percentuale maggiore il significato di alcuni termini.

Figura 4.3 Differenza tra la percentuale di ragazze e la percentuale di ragazzi che dichiarano di aver imparato a scuola il significato di termini economici e finanziari. Dati per tipologia d'istruzione



Fonte: Database INVALSI OCSE PISA 2018, Tab. 4.4\_naz

### 4.1.2 Esiste una relazione tra la familiarità con i termini economici e finanziari e la competenza finanziaria?

In che misura la familiarità con i termini e concetti economico finanziari è d'aiuto per l'acquisizione delle competenze finanziarie?

Come abbiamo detto all'inizio del paragrafo, conoscere il vocabolario di una lingua è il primo passo per utilizzarla. Pertanto, possiamo ipotizzare che conoscere il significato di determinati termini possa facilitare la risoluzione dei compiti di *literacy* finanziaria di PISA, poiché correlati a una maggiore competenza finanziaria.

Una maggiore familiarità e conoscenza di determinati termini economici sono associate a una maggiore competenza finanziaria

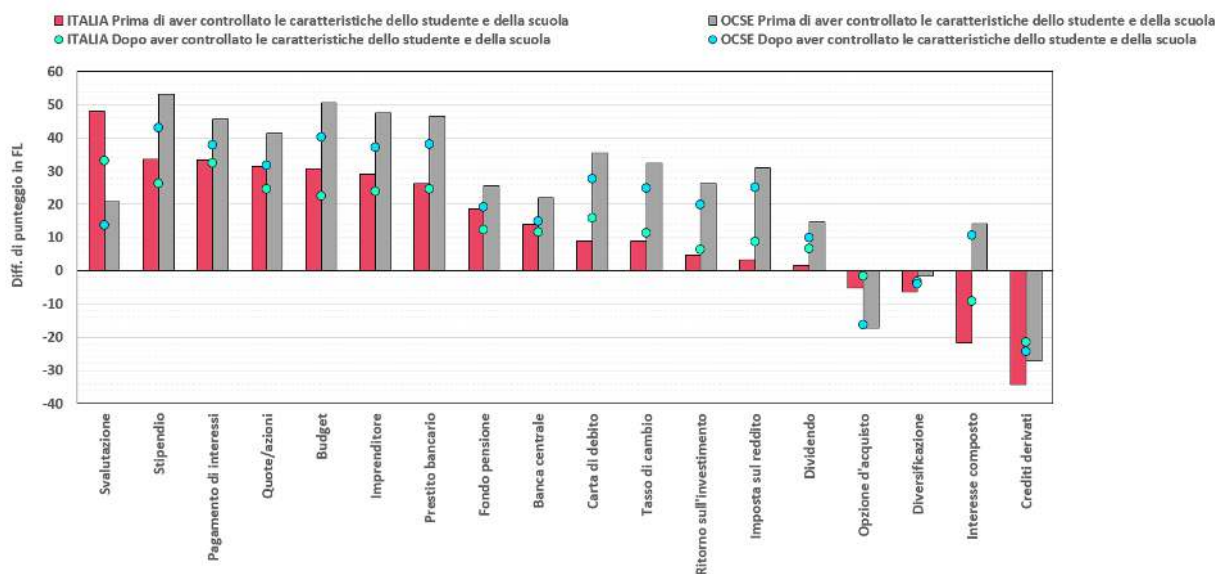
Tra i paesi\economie OCSE che hanno partecipato, la familiarità con i termini economici appresi a scuola è associata significativamente al punteggio in *financial literacy*. In particolare, per ogni termine in più di cui si conosce il significato il punteggio medio alle prove PISA aumenta, in media, di 4 punti. Questa relazione permane anche dopo aver controllato le caratteristiche dello studente e della scuola, come il genere, lo status socio-economico e culturale e di immigrazione, lo status socio-economico e culturale medio di scuola (Tab. 4.3).

Possiamo dire che la conoscenza di singoli termini e il punteggio nella *literacy* finanziaria sono associati? Nei vari paesi\ economie che hanno partecipato, e in media a livello OCSE, possiamo sostanzialmente rispondere in maniera affermativa a questa domanda. In generale, chi conosce il significato di un determinato termine ottiene un punteggio alle prove PISA superiore a chi non lo conosce (Fig. 4.4, Tab. 4.3). Questa relazione è osservabile anche dopo aver tenuto conto delle differenze di genere, di status socio-economico e culturale e di immigrazione, e dello status socio-economico medio della scuola. Naturalmente accanto al dato medio, ci sono delle specificità all'interno dei singoli paesi. Unico dato in controtendenza è quello riguardo i termini *crediti derivati* e *opzioni di acquisto*.

Anche per l'Italia vale il risultato osservato a livello medio internazionale rispetto alla familiarità complessiva con i termini economici. Per ogni termine conosciuto in più, il punteggio alle prove PISA aumenta in media di 3 punti, rimanendo tale anche a parità di caratteristiche degli studenti e della scuola. Questo significa che uno studente italiano, che conosce in media il significato di 6 termini, avrà un punteggio atteso in *financial literacy* superiore di 18 punti rispetto a chi ne conosce uno solo (Tab. 4.3).

Per i singoli termini, i risultati italiani confermano in larga parte quelli medi internazionali, laddove la conoscenza del significato di un determinato termine aumenta il punteggio alle prove PISA in confronto a chi non ne conosce il significato, anche dopo aver controllato le caratteristiche studente e scuola. Nel nostro paese, comunque, ci sono termini per i quali conoscerne il significato non è associato a un punteggio maggiore in *financial literacy*, a parità di caratteristiche degli studenti e delle scuole, aumenta la differenza di punteggio tra chi conosce il significato del termine e chi non lo conosce (Fig. 4.4, Tab. 4.3). C'è infine da segnalare un dato anomalo rispetto al termine *interesse composto*. L'Italia è l'unico paese insieme al Portogallo in cui si registra un punteggio medio inferiore tra gli studenti che dichiarano conoscere il termine.

Figura 4.4 Differenza di punteggio in *financial literacy* tra chi conosce il significato di termini economici appresi a scuola e chi non lo conosce. Dato Italia e dato medio OCSE



Fonte: Database OCSE PISA 2018, Tab. 4.3

Passando all'analisi per macro-area geografica, emerge in maniera evidente una omogeneità tra le aree della relazione tra familiarità con i termini economici appresi a scuo-

la e punteggio in *financial literacy*. Sostanzialmente, in tutte le macro-aree si osserva un cambiamento di punteggio in funzione dei termini conosciuti molto simile fra loro e con il dato nazionale (Tab. 4.5\_naz). Il risultato rimane praticamente invariato anche a parità di caratteristiche degli studenti e delle scuole, precedentemente descritti.

Sia tra le aree del paese che tra i diversi tipi d'istruzione si riscontrano risultati simili a quelli nazionali, ma con alcune peculiarità

Abbiamo poi analizzato la relazione del punteggio di *literacy* finanziaria con ciascuno di dieci termini scelti dai risultati nazionali e che sembravano più interessanti nel contesto italiano.

Per sette termini, i risultati nelle diverse aree sono coerenti con quelli nazionali per quanto riguarda la direzione delle differenze e l'ampiezza: chi ne conosce il significato ottiene un punteggio medio superiore a chi non lo conosce anche dopo aver controllato le diverse caratteristiche.

Per i termini *interesse composto* e *tasso di cambio* si evidenziano delle specificità geografiche. Per quanto riguarda il primo, la direzione delle differenze è coerente con il dato nazionale nelle aree dove il risultato è significativo: chi ne conosce il significato ha un risultato peggiore alle prove PISA.

Nei diversi tipi di istruzione, rimangono gli stessi risultati? Sia nell'istruzione liceale, che in quella tecnica, professionale e nella formazione professionale, si osserva che all'aumentare del numero di termini conosciuti aumenta il punteggio in *financial literacy*. L'ampiezza dell'incremento è molto simile tra i vari percorsi anche a parità di genere, livello socio-economico e culturale, status d'immigrazione e livello socio-economico medio della scuola (Tab. 4.6\_naz).

Per la maggior parte dei termini in tutte le tipologie di scuola chi ne conosce il significato ha una competenza finanziaria maggiore, anche a parità delle diverse caratteristiche degli studenti e della scuola. Per quanto riguarda il termine *interesse composto*, non sono emerse differenze significative.

## 4.2 Quali attività legate al mondo economico e finanziari si svolgono a scuola?

Abbiamo visto nel capitolo precedente che gli insegnanti, oltre alla famiglia, costituiscono una risorsa per gli studenti che vogliono avere informazioni di tipo economico e finanziario. Nel paragrafo sopra abbiamo anche evidenziato l'importanza della scuola per la discussione e l'apprendimento di concetti e termini di tipo economico. Conoscere più termini è associato, in qualche modo, a una competenza finanziaria maggiore.

Uno degli aspetti dell'educazione finanziaria a scuola, soprattutto in questa fascia d'età, non è solo confrontarsi con la terminologia, ma anche avere l'opportunità di discutere e svolgere attività legate al mondo dell'economia e della finanza.

Nel questionario di *financial literacy* PISA 2018 è stato chiesto agli studenti di indicare se negli ultimi 12 mesi avessero svolto "mai", "a volte", "spesso" le seguenti attività:

- Descrivere lo scopo e l'uso dei soldi;
- Considerare la differenza tra spendere soldi per cose necessarie e per desideri;
- Considerare i modi possibili per pagare una spesa;

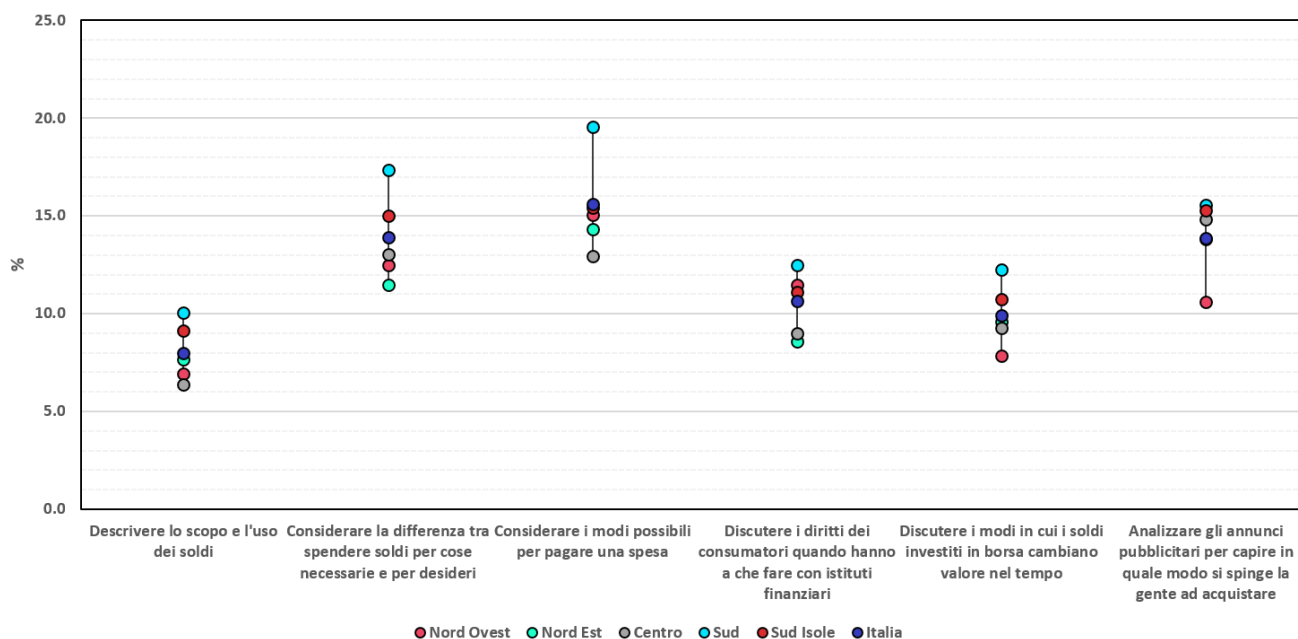
- Discutere i diritti dei consumatori quando hanno a che fare con istituti finanziari;
- Discutere i modi in cui i soldi investiti in borsa cambiano valore nel tempo;
- Analizzare gli annunci pubblicitari per capire in quale modo si spinge la gente ad acquistare.

Nei paesi\ economie OCSE, in media, tra il 12% e il 19% degli studenti svolge spesso ciascuna di quelle attività, mentre tra il 45% e il 54% le svolge più raramente. A livello internazionale, l'attività che viene svolta meno spesso è "discutere dei diritti dei consumatori quando hanno a che fare con istituti finanziari"; quella che si fa più spesso è "considerare la differenza tra la spesa per cose necessarie e quella per i desideri" (Tab. 4.4).

In Italia, tra l'8% e il 16% degli studenti dichiara di fare spesso a scuola ciascuna delle attività elencate, mentre tra il 38% e il 41% a volte. L'attività che si fa meno spesso nelle scuole italiane così come dichiarato dagli studenti, è descrivere lo scopo e l'uso dei soldi; quella che si fa più spesso, invece, è considerare i modi possibili per pagare una spesa. Confrontando i dati italiani con quelli medi internazionali, emerge che i nostri studenti affrontano ciascuno di questi argomenti significativamente meno spesso rispetto ai loro coetanei (Tab. 4.4). Inoltre, se confrontiamo il valore medio dell'indice di educazione finanziaria<sup>2</sup> in Italia con quello medio OCSE, il nostro paese risulta avere un valore significativamente più basso. Questo significa che, complessivamente, i nostri studenti riportano una frequenza minore di tali attività a scuola (Tab. 4.4).

Per quanto riguarda le macro-aree geografiche, gli studenti dichiarano di svolgere spesso questo tipo di attività dal 6% nel Centro, al 20% nel Sud; mentre dal 32% nel Centro al 47% nel Sud Isole gli studenti dichiarano di svolgerle "a volte". Descrivere lo scopo e l'uso dei soldi è l'attività meno spesso affrontata in tutte le aree, coerentemente con il dato nazionale. Allo stesso modo, considerare i possibili modi per pagare una spesa è l'attività svolta più spesso nelle aree del nord e del sud Italia; nel Centro quella più svolta è analizzare gli annunci pubblicitari per capire in quale modo si spinge la gente ad acquistare (Fig.4.5, Tab. 4.7\_naz). Infine, rispetto alle altre macro-aree, il Sud è quella dove, complessivamente, le attività si svolgono più spesso (media = -0,12), mentre il Centro è l'area dove si fanno meno (media = -0,36).

Figura 4.5 Percentuale di studenti che dichiarano di aver fatto spesso le seguenti attività nei precedenti 12 mesi. Risultati per macro-area geografica

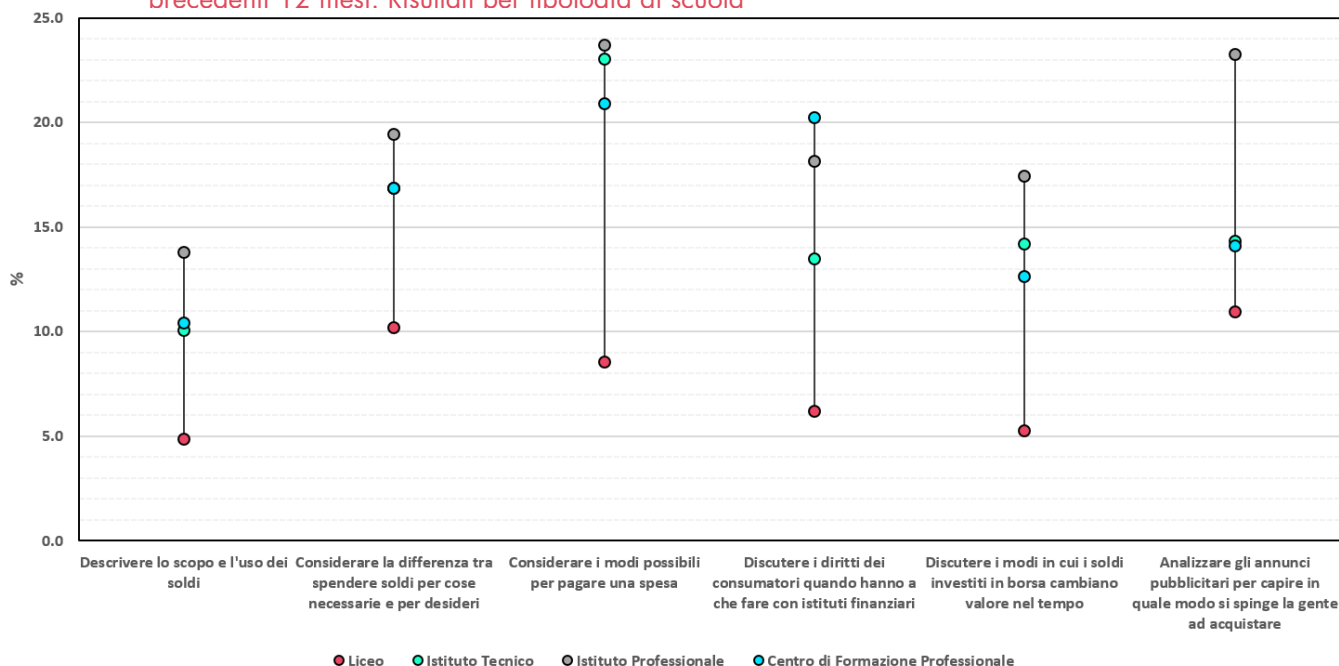


Fonte: Database INVALSI OCSE PISA 2018, Tab.IV.6. Tab. 4.7\_naz

Se guardiamo i risultati per tipologia di scuola emerge un quadro coerente con quello nazionale e per macro-area. Ciascuna attività viene fatta spesso da un minimo del 5% degli studenti dei licei a un massimo del 24% negli istituti professionali. Rispondono "a volte" dal 30% dei licei al 51% degli istituti tecnici e la formazione professionale (Tab. 4.8\_naz).

Anche tra i diversi tipi d'istruzione, l'attività svolta meno spesso è descrivere lo scopo e l'uso dei soldi. Considerare la differenza tra spendere soldi per cose necessarie e per desideri è invece l'attività più affrontata nell'istruzione tecnica, professionale e nella formazione professionale; per i liceali è analizzare gli annunci pubblicitari per capire in quale modo si spinge la gente ad acquistare (Fig. 4.6, Tab. 4.8\_naz).

Figura 4.6 Percentuale di studenti che dichiarano di aver fatto spesso le seguenti attività nei precedenti 12 mesi. Risultati per tipologia di scuola



Fonte: Database INVALSI OCSE PISA 2018, Tab.IV.6. Tab. 4.8\_naz

I licei sono anche il tipo di scuola con, in media, la minore frequenza di attività di educazione finanziaria a scuola rispetto alle altre tipologie, dove invece non si riscontrano differenze significative tra loro (Tab. 4.8\_naz).

### 4.2.1 Ragazze e ragazzi sono diversamente coinvolti nelle attività di educazione finanziaria a scuola?

Ragazzi e ragazze dichiarano di svolgere le attività di educazione finanziaria a scuola con uguale frequenza? Anche per quanto riguarda il coinvolgimento in attività e compiti di educazione finanziaria le ragazze fanno registrare un risultato negativo. Tra paesi\ economie OCSE, le ragazze dichiarano di essere coinvolte con frequenza minore dei ragazzi in ognuna delle attività che abbiamo descritto prima. Risultato sintetizzato dal punteggio medio nell'indice di educazione finanziaria che è inferiore a quelle dei ragazzi (Tab. 4.5).

Se analizziamo le differenze di genere nelle macro-aree geografiche, a livello medio i ragazzi dichiarano una maggiore partecipazione rispetto alle ragazze in tutte le macro-aree ad eccezione del Nord Est. Per quanto riguarda le singole attività, esiste una certa variabilità tra le aree dove in alcuni casi prevalgono comunque i ragazzi, oppure le frequenze con cui vengono condotte le attività sono simili tra maschi e femmine. È interessante notare il risultato in controtendenza del Nord Est riguardo l'attività considerare la *differenza tra spendere soldi per cose necessarie e per desideri*. Quest'area è l'unica dove le ragazze dichiarano una partecipazione maggiore rispetto ai ragazzi, laddove nelle altre aree non ci sono differenze di genere (Tab. 4.9\_naz).

Per quello che riguarda le differenze di genere nei diversi tipi di scuola, il livello medio di frequenza di svolgimento delle attività a scuola è simile per ragazzi e ragazze. Restano poi alcune differenze in specifiche attività, comunque a favore di maschi, soprattutto nei licei e negli istituti professionali, come ad esempio il diritto dei consumatori e il cam-

biamento nel tempo dei soldi investiti in borsa (Tab. 4.10\_naz).

#### 4.2.2. C'è una relazione tra i compiti e le attività di educazione finanziaria a scuola e la *financial literacy*?

Sorprendentemente, la relazione tra la frequenza con cui si svolgono attività di educazione finanziaria a scuola e punteggio alle prove PISA è risultata negativa. Questo significa che all'aumentare della frequenza con cui si svolgono le attività diminuisce il punteggio in *financial literacy*. Poiché non è possibile stabilire un chiaro nesso di causalità, è possibile ipotizzare che siano i ragazzi con una competenza finanziaria più bassa a svolgere più frequentemente queste attività.

Tra i paesi/economie OCSE in media, il peggioramento è di 4 punti, se si considerano le differenze di genere e le caratteristiche dello studente e della scuola diventano 3 (Tab. 4.6). Anche nel nostro paese si assiste allo stesso scenario: la riduzione del punteggio è di 17 punti in media, che diventano 8 a parità delle condizioni precedenti. Se si considerano le singole attività, in ognuna è riscontrabile un peggioramento del risultato che permane, anche se in maniera più ridotta, tenendo conto del genere, status socio-economico e culturale dello studente e della scuola, status di immigrazione. Il fatto che le differenze di punteggio si riducano una volta tenute sotto controllo le caratteristiche dello studente e della scuola significa che, in parte, la riduzione del punteggio è ascrivibile a quelle stesse caratteristiche, ma rimane comunque una parte specifica. Unica eccezione è l'attività descrivere lo scopo e l'uso del denaro dove, nel nostro paese, le differenze di punteggio alle prove PISA non sono più significative una volta considerate le differenze di genere e di status dello studente e della scuola (Tab. 4.6).

Anche analizzando i dati per macro-area si riscontra un'associazione negativa tra la frequenza con cui si svolgono attività di educazione finanziaria a scuola e punteggio in *financial literacy*. Il decremento della *literacy* finanziaria rimane anche a parità di genere, status socio-economico e d'immigrazione, profilo socio-economico della scuola (Tab. 4.11\_naz). L'analisi per macro-area sembra rivelare in maniera più chiara il ruolo delle variabili contestuali considerate. L'analisi condotta per le singole attività evidenzia che, una volta controllate le differenze di genere e di profilo socio-economico dello studente e della scuola, le differenze di punteggio in *financial literacy* tra chi dichiara di aver svolto quell'attività e chi dichiara di non averla svolta non risultano più significative. Questo sta a significare che nelle macro-aree geografiche potrebbero essere le caratteristiche individuali e della scuola che spiegherebbero le differenze di punteggio tra chi fa una certa attività e chi non la fa. (Tab. 4.11\_naz).

Lo stesso andamento dei risultati è osservabile nei tipi d'istruzione, ad eccezione degli istituti tecnici e negli istituti professionali, dove non è emersa una relazione significativa tra attività di educazione finanziaria a scuola e punteggio alle prove PISA (Tab. 4.11\_naz).

